COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Del Concepto a la Expresión: Una Propuesta Multidisciplinaria para la Educación Artística





Marta Rosales Pineda
Marta Eugenia Valle
Tatiana de la Ossa Osegueda

VOLUMEN 34

COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Del Concepto a la Expresión Una Propuesta Multidisciplinaria para la Educación Artística





Marta Rosales Pineda
Marta Eugenia Valle
Tatiana de la Ossa Osegueda

VOLUMEN 34

372.5
R788d Rosales Pineda, Marta

Del Concepto a la Expresión: Una Propuesta Multidisciplinaria para la Educación Artística / Marta Rosales Pineda, Marta Eugenia Valle, Tatiana de la Ossa Osegueda - 1ª. ed. - San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009..

188 p. : il. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; Nº 34)

ISBN 978-9968-818-81-0

1. Arte – Estudio y enseñanza. I. Valle, Marta Eugenia. II. Ossa Osegueda, Tatiana de. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno Real de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA.**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

Marta Rosales Pineda
Marta Eugenia Valle
Tatiana de la Ossa Osegueda
Autoras del Texto

Carmen González Huguet
Adecuación del Estilo Didáctico del Texto

Carlos Cordero
Diseño Gráfico

Fundación Julia Díaz, El Salvador
Derechos de Reproducción Colección Forma

Astrid Bahamond
Colaboración en el tema: Género y Estilos en Artes Plásticas

María del Carmen Hernández Rodríguez
Revisión y Asesoría del Contenido

Arnobio Maya Betancourt
Coordinador y Asesor de la 1ª Edición Final y de la Reimpresión

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la impresión de esta 2ª. edición, (1ª. aún para el registro del ISBN) se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por las autoras, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por éstas y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

PRESENTACIÓN

A finales del año 2002 y comienzos del 2003, así rezan los respectivos colofones, **la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA),** publicó y entregó treinta y seis interesantes obras que estructuraron la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica.**

Dichas publicaciones se originaron en el marco del **Proyecto Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica,** el que se generó y se puso en ejecución, merced al apoyo que ha brindado la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Para desarrollar dichas obras, la CECC/SICA realizó una investigación diagnóstica en los países que forman parte orgánica de la institución, la cual permitió identificar, con mucha claridad, no sólo las temáticas que serían abordadas por los autores y autoras de las obras de la Colección, sino también las estrategias que debían seguirse en el proceso de diseño y producción de la misma, hasta colocar los ejemplares asignados en cada uno de los países, mediante sus respectivos Ministerios o Secretarías de Educación.

Los mismos materiales trataron de responder a los perfiles investigados de los formadores y de los maestros y de las maestras, así como a los respectivos planes de estudio.

Como podrá visualizarse en la información producida en función del Proyecto, cuyo inicio se dio en Diciembre de 1999, los programas que se han implementado en el marco del mismo son los siguientes:

1º. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.

2º. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.

3º. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.

4º. Innovaciones pedagógicas.

5º. Investigación Educativa.

La Colección publicada y distribuida, a la que aludimos, pretende ofrecer a los países obras didácticas actualizadas e innovadoras en los diferentes temas curriculares de la Educación Primaria o Básica, que contribuyan a dotar de herramientas estratégicas, pedagógicas y didácticas a los docentes Centroamericanos para un eficaz ejercicio de su práctica educativa.

Después de publicada y entregada la Colección a los países destinatarios, la CECC/SICA ha hecho el respectivo seguimiento, el cual muestra el acierto que, en alta proporción, ha tenido la organización, al asumir el diseño, la elaboración, la publicación y su distribución.

Basada en estos criterios, es como la CECC/SICA y siempre con el apoyo de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos, ha decidido publicar una segunda edición de la colección (36

volúmenes) y a la cual se le suma un nuevo paquete de 14 volúmenes adicionales, cuya presentación de la 1ª edición se hace en éstos, quedando así constituida por 50 volúmenes.

Nuevamente presentamos nuestro agradecimiento especial al Gobierno Real de los Países Bajos por la oportunidad que nos brinda de contribuir, con esta segunda edición de la Colección, a la calidad de la Educación Primaria o Básica de la Región Centroamericana y República Dominicana.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA EDICIÓN

En los últimos años, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) ha venido ejecutando importantes proyectos que, por su impacto y materia, han complementado los esfuerzos ministeriales por mejorar y modernizar la Educación . Los proyectos de más reciente aprobación, por parte del Consejo de Ministros, están direccionados a enfrentar graves problemas o grandes déficits de los sistemas educativos de nuestra región. Este es el caso de Proyecto **" Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica"**, cuyo desarrollo ha conducido a una exhaustiva revisión de los diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros. Sus resultados son evidentes en cada país y con ello la CECC cumple su finalidad de servir cada vez mejor a los países miembros.

En este caso, ha de recordarse que este valioso proyecto es el producto de los estudios diagnósticos sobre la formación inicial de docentes ejecutados en cada una de las seis repúblicas centroamericanas en el año 1966, los cuales fueron financiados con fondos donados por el Gobierno de los Países Bajos. Entre las conclusiones y recomendaciones formuladas en el Seminario Centroamericano, una de las actividades finales del estudio indicado, el cual fue realizado en Tegucigalpa, Honduras, en septiembre de ese mismo año, los participantes coincidieron plenamente en poner especial atención a la formación de los formadores y en promover la "tercerización" de la formación de los maestros donde no existiere. También, hubo mayoría de opiniones sobre la necesidad de establecer perfiles del formador y de los maestros y respecto a la actualización de los respectivos planes de estudio. Por consiguiente, es apropiado afirmar que el contenido de este proyecto, orientado a mejorar la formación inicial de docentes, se sustenta en los seis diagnósticos nacionales y en el informe regional que recoge los principales resultados del Seminario Regional y la información más útil de los informes nacionales.

Como consecuencia del trabajo previo, explicado anteriormente, y de las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Embajada Real sobre los alcances y el presupuesto posible para este proyecto, finalmente se aprobó y dio inicio al mismo en diciembre de 1999 con los siguientes programas:

1. **Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.** Con base en este perfil se construyeron los perfiles nacionales, los que sustentaron acciones de adecuación de los currículos de formación inicial de docentes en cada país.
2. **Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.** Con el propósito de definir perfiles académicos de los formadores de docentes que den lugar a planes de estudio de grado y de postgrado.
3. **Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.** Dirigido a editar obras bibliogáficas y a producir materiales interactivos que se empleen en las aulas de formación de maestros.
4. **Innovaciones pedagógicas.** Consistente en poner en práctica y evaluar innovaciones pedagógicas en el campo de la formación inicial y en servicio de docentes.
5. **Investigación Educativa.** Desarrollo de investigaciones sobre temas dentro de la formación inicial de los docentes del Nivel Primario.

Es oportuno destacar cómo la cooperación financiera y técnica del Gobierno de los Países Bajos, a través de su Embajada Real en San José, Costa Rica, ha sido no solo útil a los Ministerios de Educación del Área, por centrarse en uno de los factores determinantes de la calidad de la Educación, sino también porque ha permitido, en dos momentos, completar una propuesta de trabajo que ha impactado y que ha abierto nuevas vertientes de análisis y reflexión de la formación inicial de docentes para la Educación Primaria.

Con esta Presentación se quiere exaltar la importancia y trascendencia del Programa 3, en el que se enmarca la elaboración de las obras bibliográficas, orientadas a solventar, en alguna medida, la falta de disponibilidad de textos referenciales de actualidad en el campo educativo, que contribuyan a elevar la calidad de la formación profesional de los maestros y la de sus formadores, donde ello sea una necesidad. Además, de que la colección se pone en manos de quienes forman educadores para la Educación Primaria y de los estudiantes de pedagogía. Todo esto es producto del conocimiento y la experiencia de profesionales centroamericanos que han consagrado su vida a la educación y al cultivo de los diversos saberes. Llegar a la definición de las obras y sus títulos fue un largo y cuidadoso proceso en el que intervinieron diversos profesionales de la región, de acuerdo con el concurso establecido y publicado para tales efectos.

Es importante apuntar que las obras que integran esta colección de valor incalculable, cubren los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que deben acompañar a un adecuado proceso de formación inicial de docentes. Por ello, van desde los temas fundamentales de Educación, el Currículo, Ejes Transversales, la Didáctica, la Evaluación, la Supervisión y Administración Educativa, hasta temas metodológicos y estratégicos específicos relacionados con el conocimiento teórico y con la enseñanza de la Ciencias Sociales, la Matemática, las Artes, el Lenguaje, las Ciencias Sociales y la Investigación Educativa. En su elaboración se siguió un proceso de amplia participación, dentro del cual se recurrió a jueces que analizaron las obras y emitieron sus comentarios y recomendaciones enriquecedores en algunos casos y correctivos en otras. En este proceso, los Ministerios de Educación de la región tuvieron un papel fundamental al promover dicha participación.

Esta Secretaría General considera que la rica colección, por la diversidad temática, visión y actualidad, es un aporte sustantivo, muy visible, manejable y de larga duración, que el Gobierno de los Países Bajos, a través de la CECC, le entrega gratuitamente a las instituciones formadoras de educadores y a las dependencias de los Ministerios de Educación, encargadas de este campo. Del buen uso que hagan formadores y formados del contenido de esta colección de obras, va a depender, en definitiva, que el esfuerzo de muchos profesionales, realizado en el marco de la CECC, genere los resultados, el impacto y las motivaciones humanas y profesionales de quienes tendrán en las aulas centroamericanas el mayor tesoro, la más grande riqueza, de nuestras naciones: las niñas y los niños que cursan y cursarán la Educación Primaria. El aporte es objetivo. Su buen uso dependerá de quienes tendrán acceso a la colección. Los resultados finales se verán en el tiempo.

Finalmente, al expresar su complacencia por la entrega a las autoridades de Educación y al Magisterio Centroamericano de obras tan valiosas y estimulantes, la Secretaría General resalta la importancia de las alianzas estratégicas que ha logrado establecer la CECC, con países y agencias cooperantes con el único espíritu de servir a los países del Área y de ayudar a impulsar el mejoramiento de la educación en los países centroamericanos. En esta ocasión, la feliz alianza se materializó gracias a la reconocida y solidaria vocación de cooperación internacional del Gobierno de los Países Bajos y, particularmente, a los funcionarios de la Embajada Real, quienes con su apertura, sensibilidad y claridad de sus funciones hicieron posible que la CECC pudiese concluir con tanto éxito un proyecto que nos deja grandes y concretas respuestas a problemas nuestros en la formación de maestros, muchas enseñanzas y deseos de continuar trabajando en una de las materias determinantes para el mejoramiento de la calidad de la Educación.

MARVIN HERRERA ARAYA
Secretario General de la CECC

Contenido

pág.

Introducción

Cuando en las asignaturas artísticas predomina un enfoque estrictamente técnico, no solamente se reducen las oportunidades para el desarrollo de las áreas sensoriales y afectivas, sino que también se pierden espacios para el desarrollo de valores estéticos y humanísticos.

Este libro propone un enfoque global de la educación artística como asignatura multidisciplinaria que incluye las artes escénicas, las artes plásticas y las artes musicales. A partir de la vinculación interdisciplinaria (entre las disciplinas artísticas y de éstas con las demás materias del pensum) maestros y alumnos tienen más y mejores herramientas para romper las barreras de los conocimientos estancos y así construir aprendizajes vinculantes y globalizadores.

La visión de las autoras sobre la educación artística se basa en un enfoque constructivista que plantea la exploración de las capacidades expresivas a través de los lenguajes de la música, el teatro o la plástica, partiendo de los conocimientos previos y de las experiencias vitales.

El libro: **«Del concepto a la expresión», una propuesta multidisciplinaria para la Educación artística»,** ha sido concebido como un material de apoyo para docentes en formación. Por una parte, presenta un material referencial que enriquece la bibliografía básica en la carrera docente y que también resulta útil en los procesos de autoformación artística. Por otra parte, propone metodologías y marcos evaluativos diseñados especialmente para la enseñanza de las artes.

En la primera parte, se presenta un marco teórico que establece interrelaciones entre arte y sociedad, destacando temas básicos como los de comunicaciones, de historia y de ciencias. Seguidamente, se analiza el papel de las artes en la educación, enfatizando la importancia de la educación artística en la construcción del aprendizaje.

La segunda parte introduce las prácticas y las técnicas de las tres disciplinas artísticas, desarrolla contenidos específicos de cada lenguaje artístico y proporciona sugerencias metodológicas de su aplicación en clase. Además, se incluye un cuadro histórico comparativo, en el cual se resumen cronológicamente los desarrollos de los estilos artísticos en Occidente.

En esta parte se ha diseñado una sección llamada «Para la clase», con el fin de brindar una guía para la aplicación de los contenidos de cada tema en procesos de formación. Las actividades planteadas aquí, pueden ser utilizadas tanto en la formación de docentes como en las aulas de educación primaria, con las adaptaciones que los y las maestras consideren necesarias para los diferentes niveles educativos y de acuerdo con las características del diseño curricular de las asignaturas de educación artística de cada centro educativo.

Finalmente, en la tercera parte, se proponen objetivos transversales y áreas temáticas estratégicas (Matriz A.T.E.).

La vivencia de hechos artísticos permite el desarrollo de análisis personales que posteriormente contribuirán y enriquecerán los procesos de construcción de aprendizajes.

Por esto, se sugiere la asistencia de los y las docentes y del estudiantado a conciertos, obras de teatro, exposiciones, fiestas populares, recitales y a otros eventos artístico-culturales que brindan tanto información, como experiencia vivencial.

En resumen, el presente libro brinda orientación metodológica diseñada para esta disciplina, además de ofrecer información básica para que los equipos docentes tengan referencias acerca de las características y de los contenidos a estudiar en las disciplinas artísticas. De esta manera, se ofrece al profesor una herramienta para explorar, constructivamente y creativamente, la experiencia de aprender y enseñar artes.

Capítulo I. Arte y Sociedad

1. Arte y Cultura (Tatiana de la Ossa Osegueda)

1. El Pensamiento Occidental sobre el Arte

Los orígenes de las definiciones de arte

Innumerables teorías se han expuesto a lo largo de la historia humana que intentan definir el arte. No hay un consenso ni una visión definitiva, porque el arte es una actividad humana determinada por lo cultural y, por lo tanto, acepta tantas definiciones como culturas hay. El rastreo histórico expuesto en este capítulo, responde más a una discusión sobre las concepciones del arte a través de los diferentes periodos. Las cronologías tradicionales de manifestaciones, movimientos, estilos o expresiones artísticas se incluyen como referencia en el cuadro histórico comparativo al final del libro.

El término ARTE aparece por primera vez en la llamada cuna de la cultura occidental. Proviene del griego ***ars,*** que significa artificio o cosa hecha. Los griegos veían el arte como una destreza o habilidad para imitar. Pero, además de la imitación, el arte contenía un factor moral que enaltecía aquello que, culturalmente, se consideraba heroico, bello[1] y moralmente bueno[2] . Aristóteles en su «*Poética*» plantea que el arte es un medio para sanar las perturbaciones del alma, las pasiones (*pathos*) .

A partir de estas primeras definiciones estéticas en el mundo occidental, los estudiosos del arte fueron agregando nuevos valores al término arte. Uno de ellos fue adjudicarle la capacidad de entretener, esparcir, dar gozo o placer.

En Roma, por ejemplo, el arte implicaba gozo más que moralidad heroica. Las representaciones escénicas y la música, en particular, debían entretener y divertir. Además del esparcimiento, el arte en Roma se usaba como espacio de propaganda pues la pintura, la escultura y la arquitectura tenían como fines primordiales el de representar y exaltar o enaltecer a Roma como imperio.

El Medioevo, del 400 al 1400: el arte y el espíritu

Con el advenimiento del cristianismo al poder en Europa, el arte se valora como una actividad que, si bien producía gozo, debía apegarse a los placeres espirituales. Los artistas no tienen aquí el mismo reconocimiento social que en la Grecia antigua; más bien son artesanos o personas con oficios de arte. Son trabajadores sin alto rango en la sociedad, especialmente los juglares que practican un arte de carácter seglar.

Entre los pintores había mayor consideración por sus trabajos iconográficos. A muchos músicos se les otorgaba un rango mayor, se les daba un trato de más alto valor social, pues sus producciones religiosas servían a propósitos considerados más elevados, es decir, a los religiosos, relativos a Dios y a la razón de ser de la Iglesia Católica.

El gozo, durante el medioevo, estuvo marcado por lo simbólico, es decir, por la imitación que debía representar un valor. En este período y lugar de la historia humana, el arte funcionaba como una simbolización

1. En varios diálogos, como Hipías el Mayor, Filebo, Leyes, Fedro y El Banquete, el filósofo Platón trata temas de estética. Lo bello, según él, es lo que hace que existan cosas bellas; no es la apariencia de las cosas, si no una idea. Pero en el mundo hay imágenes de esa idea trascendental tal como la simetría, las medidas, los colores puros y el ritmo.
2. Para más detalles sobre el tema, consultar Poética, Aristóteles, 1970.

de los valores cristianos. Por ésto, el ícono[3] se reconoce como la expresión de arte característica de la Edad Media.

El arte se oponía a la ciencia en tanto que ésta surgía como una tarea del conocimiento puro y no como trabajo manual propio de los oficios. Se podría decir que, en estas culturas europeas, la ciencia «pensaba» y el arte «hacía»[4] ya que éste requería de destrezas manuales y de técnicas.

El Renacimiento, 1400 y 1500: el arte como esencia humanista y valor de cambio

Con los cambios sociales, económicos y culturales en el Renacimiento, los artistas cambiaron su rol dentro de la sociedad y empezaron a defender la intelectualidad del arte. Se sube el rango del arte, desde uno de oficio hasta uno de arte liberal, como expresión misma del humanismo. De alguna manera se recupera el ideal griego en el que la sociedad aprecia a los artistas en tanto que son pensadores, descubridores de fenómenos, reveladores de verdades e impulsadores del desarrollo del alma humana.

En este mundo, poco a poco marcado por el pensamiento cartesiano, el arte se fue rodeando de normas y reglas[55] . Toda obra que no respondiera a los establecidos cánones de lo aceptado como arte, todo lo que se saliera de estos marcos, no se consideraba Arte.

En adelante, los cánones se quedarían por mucho tiempo en el ideario de los artistas y de las sociedades occidentales para delimitar formas, contenidos y técnicas del arte. No será sino hasta el siglo XX cuando los movimientos artísticos se desembarazan realmente de estas rígidas limitaciones y buscan una expresión artística más personal e inmediata y menos orientada hacia la Academia.

Es también en el Renacimiento cuando surge una nueva valoración del arte: la económica. Las piezas, interpretaciones y representaciones artísticas eran posesión de un autor o de un dueño quien las financiaba. El arte empezó a formar parte del sistema mercantil. La identificación del autor o creador como propietario, sentó las bases para el desarrollo de lo que más adelante se conocerá como derechos de la propiedad intelectual y estableció la costumbre del sello personal o del reconocimiento de un lenguaje particular de cada autor. Por lo anterior, se dice que la autoría permite el surgimiento de las escuelas, guiadas por maestros, o el desarrollo por regiones o países de formas particulares de hacer arte.

Aparecen, durante este período renacentista, las obras por encargo y los coleccionistas de piezas artísticas de alto valor comercial. Esto permite a su vez que más adelante aparezcan los museos, las actividades de subastas y la especulación o venta a altos precios de obras consideradas únicas o irrepetibles. En los siglos venideros las obras de autores adquirirán su valor «artístico» de acuerdo con la fama comercial y el precio de sus obras en el mercado de obras de arte.

Junto a estos cambios se acrecienta el fenómeno del prestigio en los medios artísticos. Los artistas viven alrededor de palacios o residencias reales, en búsqueda constante de aprobación y reconocimiento de la nobleza, la nueva mecenas del arte, quien asume el papel de la conocedora de arte.

En el marco del desarrollo mercantil y del afianzamiento de las monarquías, la posesión del continente americano promovió el interés entre los artistas europeos por nuevos temas considerados exóticos per-

3. Se reconoce la palabra ICONO como la imagen religiosa de origen bizantino, típica en la Edad Media. Era pintada con realismo, con colores vivos y dorados sobre tablillas y, en general, era venerada.
4. Cfr. Arte, ciencia y tecnología, en este libro se amplía el tema.
5 Se establece la Academia como reguladora de las artes. La tendencia a normar se le conoce como “academicismo”.

sonajes o misteriosos. Pero, pasada la euforia de la conquista y de la colonización, disminuyó el interés por esos «otros mundos». Sin embargo, a finles del 1700 reaparece el interés por otras culturas. Se puede apreciar este fenómeno en los contenidos de las óperas, los temas del teatro burgués (de sala y comedia), los asuntos de la literatura romántica y en el «arte de» coleccionar piezas arqueológicas y objetos de arte extraídos de las colonias.

El quehacer cultural y la manifestación expresiva, llamada arte en occidente, se plasmaba en América en murales con combinaciones intensas de colores vivos, en relieves en piedra con juegos entre formas geométricas y representaciones naturalistas, en una arquitectura de juego matemático y geométrico, en una música con sonoridades de vientos con conchas, barro y madera y percusiones sobre maderas y cueros de venado y en el uso de la voz. La indumentaria, en extremo «barroca» para los ojos europeos, se formaba con recargo de texturas, formas y colores e incluía la pintura corporal. La postura, el gesto y el movimiento marcaban rasgos culturales totalmente desconocidos, así como un tipo de relación interpersonal de carácter diferente, más «solemne» para los ojos occidentales. Los objetos de uso diario de piedra, hueso y barro, ornamentados en rojos, negros, calados y con incrustaciones, no fueron valorados por lo que representaban culturalmente.

La reacción europea ante la diversidad fue la intolerancia y la consecuente destrucción de toda manifestación cultural que no fuera reconocible desde el marco cultural de los soldados, los aventureros, los mercenarios, los mercaderes, los hidalgos y los religiosos europeos.

El arte de los pueblos indígenas no fue valorado como Arte, por el arte europeo. Más valoraban los materiales de los que estaban hechas las obras, que los productos culturales mismos. Muchos libros o códices fueron quemados, las estatuas quebradas, el oro, la plata y el jade extraídos, la indumentaria rediseñada por encomenderos y misioneros y las prácticas de carácter religioso, sus cantos y bailes, prohibidos.

Mientras Europa renacía, el continente americano presenciaba una destrucción cultural[6].

Del Renacimiento al Academicismo, 1600 y 1700: el arte como ideal

Así como en el Renacimiento se recuperó el espíritu culuural griego, entre los años 1600 y 1700 se fijaron paulatinamente los cánones hasta llegar a su «santificación». Las expresiones artísticas que se expandieron en opulencia y posibilidades en el Barroco y en el Manierismo del 1600, fueron luego delimitadas en el 1700. Las academias de arte fueron cada vez más estrictas en cuanto a la aplicación de normas y procedimientos por lo que en pleno 1700 se identifica un período neoclásico que, de alguna manera, llegó a reducir la libertad para la creación. Las artes estaban ahora supeditadas a minuciosas elaboraciones técnicas y a aprobaciones de los maestros y de los expertos académicos.

Hacia finales del 1700, época conocida como la Ilustración, se plantea una discusión abierta entre académicos y oficiantes de las artes acerca de la belleza, de la esencia del arte, de la contemplación. Por esto, el tema del gusto, como capacidad de reconocer o saber qué es bello, se convierte en el centro de las discusiones sobre arte. Iniciaba el movimiento para desembarazarse de la razón y los cánones que culmina con manifestación del movimiento romántico en los 1800.

6. El proceso natural de intercambio entre culturas que se enfrentan o comunican va modificando los pensamientos y expresiones de las diferentes sociedades. En el caso del encuentro Occidente-América en 1500 no fue gradual sino el resultado de una invasión, tal como la vivieron los africanos y galos con las invasiones romanas, o los persas con las invasiones griegas.

El período del Barroco en América consistió en constantes esfuerzos por trasladar las costumbres y las prácticas artísticas europeas hacia el Nuevo Mundo. América se guiaba por la regla europea pero incorporaba imágenes de tez oscura, figuras humanas redondeadas. Se mezclaron colores con viveza y se incorporaron

diferentes lenguajes, acentos y sonoridades en las representaciones eclesiásticas. Por esto se le ha llamado el Barroco Americano, mezcla del pensamiento europeo y de la sensibilidad americana, especialmente de las sobrevivientes naciones indígenas americanas.

Conocer el concepto de arte en la historia europea resulta importante para entender la historia del arte en América Latina, entender los quehaceres artísticos de naciones en proceso de reestructuración, comprender los mecanismos del mestizaje y visualizar la sobrevivencia cultural.

De la Academia al Romanticismo, 1700 y 1800: el arte como expresión sublime

En este período se gestaron importantes cambios en el pensamiento europeo sobre el arte. Desde las defensas más rigurosamente estructuradas sobre la razón, la cualidad del espíritu humano o la capacidad humana de conocer, hasta las más efervescentes y apasionadas defensas del sentimiento y la emoción marcan el paso de Neoclasicismo al Romanticismo. Este último movimiento guiará el pensamiento sobre el arte a lo largo del siglo XIX.

Pensadores como E. Kant[7] , F. Schelling[8] y F. Hegel[9] discutieron ampliamente sobre arte y estética, insertando en el pensamiento social nuevas categorías para referirse al arte. Su influencia, en la concepción y práctica del arte, llega hasta nuestros días.

Entre las nuevas concepciones que definían al arte, se asentó en la creencia popular, la que dictaminaba que el arte debía ser sublime, que de hecho representaba ***lo sublime***[10] . En el éxtasis de lo sublime, lo bello aparece como todo aquello esencialmente perfecto, de acuerdo con cánones y valoraciones sobre qué consideraba hermoso la cultura europea.

Las entonces llamadas Bellas Artes eran un grupo de expresiones artísticas que representaban todos estos ideales de las sociedades europeas del 1700 y 1800. La manifestación artística que no respondiera a este ideal superior de vida (el occidental) era considerada y nominada arte menor, como lo eran las piezas de arte ‘rudimentario’, los entretenimientos populares, los bailes tradicionales, las expresiones de los pueblos colonizados... Se afianzaron, por un lado, las artes de salón y academia como **Bellas Artes** y, por otro, las artes populares, de arena, taller y calle como **artes menores**.

Se separaron entonces las artes europeas de las provenientes de las colonias creando dos ámbitos: uno reconocible como Arte y el otro identificado como curiosidad, como producción insuficiente o menor. No se reconocía que cada cultura tiene sus propias definiciones de lo bello, de lo perfecto y que no puede aplicarse un canon de belleza como medida universal para toda expresión artística. Esto se fue reconociendo a finales del siglo XX. Una máscara africana o un tejido de Indonesia no pueden ser, por lo tanto, artes menores ni curiosidades exóticas, o como ahora se dice, *valiosas* artesanías.

7. Enmanuel Kant, filósofo alemán, (1724-1804) quien escribió entre otros, “Lo bello y lo sublime” y “La crítica de la razón pura”, establece que la razón permite conocer a priori y de manera absoluta.
8. Frederich Wilhelm Schelling, filósofo alemán (1775-1854) escribe entre otros, “Filosofía del arte”.
9. Greg Wilhelm Friederich Hegel, filósofo alemán (1770-1831) y representante del idealismo alemán escribe entre otros “Estética”, plantea que la razón usa las pasiones para realizar los fines del espíritu.
10. Concepto que personifica o representa la idea de lo bello que produce exaltación y placer.

Durante este período histórico, el placer que se experimenta ante la contemplación del arte estaba representado por expresiones como la nueva música sinfónica, la ópera, la pintura de paisajes, los retratos de personalidades y dioses, así como la representación en salones de elaborados montajes teatrales que loaban a capitanes audaces, mariscales, reyes magnánimos, princesas abatidas o jóvenes héroes.

Hasta finales del 1700 *el Arte* (el de las *Bellas Artes*) seguía siendo una imitación de ideas, de representaciones morales y de modelos sublimes de vida. Es hasta principios del 1800 cuando los artistas europeos empiezan a trabajar sobre una nueva senda: la búsqueda de la parte emotiva, imaginativa y orgánica del arte. Este momento marca el nacimiento del Romanticismo.

Esta corriente no sólo responde a un género sino a una manera de vivir, expresar y definir el arte: el arte se empieza a ligar al sentimiento, a las emociones, al delirio, al arrebato y a las pasiones. Es una época convulsa en Europa en la cual todo el sistema monárquico empieza a resquebrajarse y se predice su decaimiento. El romanticismo vislumbra un mundo ilusorio y utópico, al tiempo que vive un mundo que acaba. Los artistas reclaman una voz en su sociedad acallada hasta ahora por las aristocracias o claman por los mundos perdidos. Se expresan en abiertos rechazos al mundo de la nobleza y se abren espacios para todo aquello que la academia y el neoclasicismo habían prohibido.

Entre los artistas más notables del romanticismo Europeo están Víctor Hugo y Alejandro Dumas, padre, en Francia; en Alemania, Goethe con su obra «Werther» y Ludwig van Beethoven; en España, la pintura de Francisco Goya; en Polonia, Franz Liszt; en Inglaterra, Lord Byron; en Rusia, Alexander Puschkin. Entre los pintores, destacan el individualismo y el rompimiento de las reglas y la creación de un estado de exaltación tal como hacen Delacroix, Spintzweg y Hayez.

En el teatro surge el melodrama como derivación de la tragedia clásica. El *vaudeville* o teatro de revista (teatro musical) adquiere importancia en los escenarios populares en donde, además, no se representan más las obras de los «grandes» o los clásicos sino de autores contemporáneos que tratan temas sobre ladrones, amores prohibidos, aventuras y fantasías.

Es ahora cuando aparece el concepto del «arte por el arte» entre los grupos de la bohemia europea, quienes van en contra de la tradición y de las convenciones sociales, se antepone por primera vez la imagen del joven como símbolo de fuerza vital y de cambio, contra la del viejo como representante de las antiguas ideas, caducas y vetustas.

En América, las artes populares de origen europeo que no se hacen en academias ni en salones reales, salen a las calles de gira en tiendas, llegan por los puertos, a las capitales y a las principales ciudades. Pronto se inician, a lo largo del continente americano, las construcciones de los teatros europeizados donde los europeos tienen un lugar donde presentarse en sus giras. Los criollos de la América Hispana, recién independizados, pero todavía dependientes cultural y comercialmente de Europa, impulsan la creación de estos espacios para ellos mismos y para sus visitantes europeos. Las artes tradicionales de América no participan en estas salas de teatro y conciertos; se quedan en las carpas, las posadas, las plazas y en los centros rituales tradicionales.

Durante las eras de la academia y del romanticismo se provoca, en las colonias y ex-colonias europeas, una mayor distancia social entre las prácticas de los nativos y las de los colonizadores y sus herederos.

Épocas modernas, el 1900: el arte deviene finalmente en artes

La recuperación de la emoción en la creación artística genera, en la concepción del arte, una dicotomía que presenta por un lado, el arte racional y, por otro, el emotivo. Esta polarización se extiende hasta el día de hoy.

A finales del 1800, el romanticismo había desembocado en una fructífera etapa de corte naturalista (Hauptmann, Stendahl), costumbrista, impresionista, etc. Los artistas centraron sus esfuerzos y destrezas en «representar el alma humana» (cfr. la terminología que usa Constantin Stanislavksy en sus escritos). El arte empieza a valorarse ya no sólo por su valor comercial si no que, además, por su capacidad para «reflejar la realidad», o como dirían los marxistas de entonces: «reflejarla con objetividad científica» (cfr. la terminología marxista en especial en los escritos de Vladimir Lenin, Karl Marx y Federico Engels). El arte se consideró entonces como un «trozo de la vida diaria», extraído para ser disecado y mostrado en toda su realidad y dimensión. Se empezó a abandonar el arrebato romántico para profundizar en la esencia del arte en tanto expresión del pensamiento y sentimiento humano.

Los cambios sociales y económicos del 1900, junto a las guerras mundiales y las constantes agresiones a naciones y a grupos humanos, determinaron el drástico cambio en las visiones sobre la vida y el arte. La presencia de artistas no europeos, en los salones de arte, también permitió un giro en las perspectivas que se tenían de las artes.

El siglo XX vió aparecer el expresionismo, el dadaísmo, el vanguardismo, el existencialismo, el énfasis en la sensorialidad y la recuperación del individualismo preconizado por los románticos, dando prioridad a la vida interna y subjetiva del ser humano. Las modalidades de las artes se multiplicaron vertiginosamente y las nomenclaturas teóricas no alcanzan a precisar o abarcar la gran variedad de expresiones del arte.

En todos los continentes se desencadenaron discusiones sobre el sentido del arte, sobre el dolor en el proceso de creación y sobre el absurdo de la existencia. Eso se aprecia en obras plásticas como las de Munch y más adelante en Magritte y Dalí. En el teatro, se aprecia en las obras de Ibsen y de Strindberg y más delante en los trabajos de Cocteau, Artaud, Sartre y Ionesco. En la música, Bartok, Schoenberg y Britten que se adelantan a los cambios que se avecinan con Penderesky. En danza, Isadora Duncan y Nijinsky y más adelante Martha Graham. En el cine, Friedrich Wilhelm Murnau con su «Fausto» de 1926 y posteriormente Fellini.

En la segunda mitad del 1900, las artes se desligaron un poco de su rol de espejos de la vida, para convertirse en mecanismos de expresión pura y de búsquedas estrictamente individuales. Surgió una tendencia a borrar las fronteras entre las bellas artes y las artes menores. Pero en las universidades y en el mundo académico de occidente siguieron dividiendo la expresión artística de la siguiente manera : Arte, el «hijo» de las Bellas Artes y *Artes Populares* «hijas» menores, de menor calidad artística.

Con un espíritu de reivindicación, los movimientos socialistas implementaron una teoría del arte para darle al término ***popular*** un estatus diferente: el arte popular no sería más un arte menor, sería el arte del pueblo, es decir, una expresión de la realidad y de los ideales de las mayorías, contra una visión elitista del arte propia de las aristocracias de título o mercantiles. Se sustentaba la polaridad sustentando aún más la diferencia.

Esta visión, que se desarrolló especialmente a principios del siglo XX, terminó por convertir la expresión artística en un panfleto político tal como se vio en la Alemania Nazi, en la Unión Soviética y, más adelante, en otras sociedades que implementaron la estrategia de usar las manifestaciones artísticas como

instrumentos de propaganda. En la segunda mitad del siglo XX, la publicidad usó la estrategia de la popularización; las técnicas de las artes crearon nuevos lenguajes de propaganda con fines comerciales.

El conflicto *Arte y artes* ha persistido hasta nuestros días. Esta dualidad no es un mero supuesto teórico, es una práctica de apreciación (de grupos humanos occidentales), que además de intentar definir las artes en el mundo, las clasifican de acuerdo con sus propios cánones que, como se ha visto, nacen de muy particulares regiones y culturas.

Los criterios renacentistas de autoría y de propiedad que se generaron en el Renacimiento, por ejemplo, reaparecieron fortalecidos en el siglo XX, el siglo del gran mercado, en donde las artes fueron apreciadas como productos de cambio, elaborados por seres únicos y diferentes (los artistas), sujetos a valores de originalidad y a derechos de propiedad sobre las ideas.

Las autores reclamaban propiedad sobre estilos, formas y caracteres que llegaron a considerarse únicos o innovadores. Esto se aprecia con claridad tanto en los acuerdos internacionales de derechos sobre la propiedad intelectual, como en los comentarios que sobre el arte hacen los medios informativos en la actualidad[11].

El mundo ha cambiado drásticamente en menos de 50 años y ha producido efectos importantes en las definiciones del arte. Ya para fines del 1900, los estudiosos del arte y los artistas mismos hablaban de una etapa post-humana[12] en el arte. Ahora se plantean nuevas polaridades en las definiciones o valoraciones de las artes como la distinción entre lo natural y lo artificial, la disociación entre las ideas y los gestos, la desintegración social y la protesta ante la destrucción del planeta.

Proliferan las actitudes finalistas, fatalistas y apocalípticas. La máquina, como símbolo de la deshumanización, se convierte en el centro de las consideraciones artísticas, por el temor a la pérdida, a lo que antes se reconocía como humano. Lo que está en juego es la definición misma de «ser humano».

Se reconocen actualmente movimientos artísticos, a nivel mundial, de recuperación o de restauración de lo perdido, es decir, de las artes antiguas, de las expresiones de diferentes culturas, de las técnicas artesanales El arte ya no es sólo una pieza que conlleve prestigio y valor económico, no es sólo una pieza bien hecha, es ante todo un **recurso expresivo** que reconoce la pérdida de la identidad de un grupo humano frente a otro, del ser humano consigo mismo.

En breve, el pensamiento sobre las artes, nutrido por visiones americanas, africanas y asiáticas, parece concentrarse ahora en el tema de la identidad y la expresión cultural, instrumentos idóneos para desentrañar esta búsqueda social e individual.

Los pueblos americanos, silenciados por muchos años y que habían protegido sus ancestrales modos, creencias e ideales, pueden ahora, en un ambiente más tolerante, en donde se habla de derechos humanos, renacer con libertad sus expresiones propias. Así, se afianza ahora, el interés por la recuperación

11. El rol de los comentaristas, los críticos y los medios informativos de masas en las artes es, en estos tiempos, determinante. El crítico de arte fue subido a un pedestal como intérprete para las masas consideradas ingnorantes, los comentaristas aparecen como baquianos intentando guiar al público en un mundo desconocido y ajeno o como promotores de un producto a comprar. Los medios informativos seleccionan los productos para comercializar de acuerdo con las ganancias que generan y no necesariamente con relación a sus contenidos, su potencial para la formación humana, o su aporte en el desarrollo de valores. El arte es comunicación y en el siglo XX el arte se convierte en una válvula para distender al agobiado ser humano de las grandes urbes, como un entretenimiento tal como lo fue la lucha en los coliseos romanos. Pero para que se consuman y funcionen, los productos comerciales de carácter artístico se afianzan en técnicas sensoriales efectivas, en mecanismos conminativos y de espectativa publicitaria, en estrategias de empatía con los artistas (personajes, ídolos, modelos, en fin, íconos modernos) y en la tan antigua y certera estrategia de promover conmiseración y terror. Cfr. Poética, Aristóteles.
12. Refiérase a Schechner, Richard. The End of Humanism. 1982.

indígena en cuanto a temas, texturas y sonoridades. Son búsquedas de raíces culturales, para encontrar una definición de sí mismos.

El 2000, hacia nuevos cambios: las artes y la restauración del humanismo

Las diferencias culturales Este-Oeste y Norte-Sur empiezan a borrarse. Ya no se acepta una única o verdadera definición de arte pues éste se produce en un mundo abierto, multicultural y diverso, en donde cada sociedad intenta definir sus propios conceptos y otorgar funciones sociales a las artes.

Se asume ahora que un artista sólo necesita el deseo para expresarse y se puede producir arte. Las artes se ven como discursos expresivos que apelan directamente a los sentidos, a las emociones, a los sentimientos, al pensamiento, a la identidad.

Los artistas empiezan a buscar una recuperación de «los paraísos perdidos», esos mitos de creer que hubo un tiempo de comunión y conciencia que hacen al ser humano ser, esencialmente humano.

Sin embargo, las tendencias a homogenizar la vida humana en el planeta, desestiman y desacreditan las expresiones culturales locales y regionales. Estamos entrando en épocas de interesantes e intensos cambios mundiales, en los cuales las artes jugarán sin duda un papel importante en la definición de las futuras culturas y naciones y de los términos de intercambio cultural a nivel mundial.

2. Una Perspectiva Social del Arte

Las artes cumplen diferentes funciones en cada una de las sociedades y culturas. En algunas sociedades las artes cohesionan los grupos humanos a través de eventos tales como rituales, celebraciones religiosas, autos sacramentales o en producciones de objetos significativos como en la imaginería, la pintura medieval y renacentista de temas bíblicos, o en presentaciones de canto gregoriano o de trovadores.

En otras sociedades, las artes son instrumentos para fines políticos como la canción latinoamericana de denuncia, como el graffiti de la cultura urbana occidental, la instalación medio ambientalista, los afiches de propaganda del sistema nazi, el *sketch* de tema social, el teatro de tesis o la Overtura 1812 encargada a Chaikovsky[13] para una celebración de un triunfo militar.

Las artes también han ayudado a hacer más eficaz la transmisión de información, al servir como mecanismos expresivos de comunicación, por ejemplo, como herramientas para educar sobre el medio ambiente. Las artes son pues recursos pedagógicos, crean identidades, movilizan ideologías y grupos sociales, sirven como instrumento de afianzamiento de ideas y como recursos en la terapia psicológica.

Finalmente, las artes tienen una función artística, es decir, la de valer por sí mismas, sin otro fin que la expresión humana y el intercambio. Este enfoque nos interesa en este libro pues las profesiones y oficios artísticos, son una práctica de expresión y conocimiento humano que puede usarse en cualquiera de todas las anteriores funciones, pero también tienen una función de expresión artística: son manifestaciones sensoriales humanas.

Esta función del arte, el arte por el arte mismo, tiene sus orígenes en el siglo XIX cuando los artistas empiezan a considerarse como seres especiales. El desarrollo de esta posición culmina, en el siglo XX, con

13. Se acostumbra a escribir Tachikoivsaky en español por un asunto de costumbre, pero se acepta sin la T inicial.

la reaparición de grupos de artistas que definen el arte como expresión personal. Surgen también grupos de artistas que desde las artes se automarginan de la sociedad y se solidarizan con los grupos sociales con menor acceso a los privilegios. Entre éstos se encuentran, por ejemplo, Los Nazarenos alemanes y los impresionistas en la plástica; las *troupes* de teatro de calle, El Living Theatre de Estados Unidos, el teatro de calle de Augusto Boal, el laboratorio de Grotowski, los artistas del *performance*, Isadora Duncan y Nijinsky en las artes escénicas; y en la música compositores que abandonan la academia para insertarse en el mundo 'popular' como el grupo de rock Queen, Jorge Negrete o Les Luthiers.

Paralelo a estos movimientos y artistas, esta idea del arte por el arte mismo, también desemboca en las temporadas de las orquestas sinfónicas, en la creación de compañías estables de teatro y danza, en la proliferación de academias y centros de enseñanza de técnicas. En definitiva, se enaltece la profesión del artista, no sólo como decodificador de la vida, si no que también como académico, como intelectual, como investigador y experimentador de nuevos lenguajes.

En el caso de la música sucede un interesante fenómeno de translación: los compositores han pasado a un segundo plano para darle más prestigio a los interpretes. Las compañías disqueras los promocionan y los círculos académicos los egresan como virtuosos. Las artes musicales academicistas giran alrededor de las visiones de los críticos y de visulizar a los músicos como intérpretes o compositores que se jerarquizan por niveles de prestigio y rangos comerciales.

El público, en Occidente, se ha convertido en un asiduo comprador de versiones y de intérpretes (se considera así mismo como *connosieur*).

3. Una Perspectiva Humana del Arte

Si por un lado tenemos un panorama escindido, arte-vida social, por el otro tenemos comunión. Las culturas orientales, precolombinas, latinoamericanas y africanas ancestrales son y eran parte de la vida cotidiana porque tienen una función cultural de relación directa, de causa y efecto, con lo cotidiano.

El arte, tal como lo entiende Occidente, no tiene relación directa con la vida diaria, como sí lo tienen las artes no occidentales, en las cuales las manifestaciones culturales (artísticas) tales como pinturas, trajes, música, danzas rituales y ceremoniales, celebraciones y tocados son, de acuerdo con la propuesta de Arnold Van Gennep, Victor Turner y Richard Schechner, *rites de passages*[14] o símbolos de los mismos. Este concepto de ritos de pasaje, quiere decir que son eventos culturales de trascendencia comunal y personal, pues producen cambios reales en la vida cotidiana. En el acto mismo del evento se produce un cambio de status o de situación de los participantes.

El arte, en este marco antropológico, ejercita la identidad, modifica la condición humana y manifiesta un mundo cultural propio de un grupo social.

Esto significa que, por ejemplo, las artes no se diferencian de las ciencias, las tecnologías, la comunicación o de las prácticas de sanación. Son una vivencia que fusiona diversos aspectos sociales y, al mismo tiempo, manifiestan una cultura. Hay una integralidad que proviene de nuestros ancestros culturales. Por ejemplo, en la lengua maya, ***dzib*** indicaba el acto de ***pintar*** y ***escribir*** al mimo tiempo. Dos categorías

14. Victor Turner, 1982 y Richard Schechner, 1984, proponen una amplia discusión antropológica basada en las propuestas de Van Gennep sobre las expresiones o manifestaciones culturales y la vivencia de las mismas.

que en Occidente no pueden ser vistas como una sola, ni como parte de una misma actividad (no hasta el post-modernismo).

El arte, desde la perspectiva antropológica, aparece como una de las muchas expresiones culturales (manifestaciones antropológicas) que hablan sobre la sociedad misma, como mecanismo de revisión, afianzamiento de valores, definición de identidad grupal, definición de roles individuales dentro de un grupo, o de los diferentes grupos humanos dentro de un grupo social mayor.

Pero ahora también en las culturas no occidentales, las tradiciones han ido cambiando y ajustándose a nuevas maneras (occidentales) de ver la vida. Se ha perdido lentamente, por ejemplo, la fusión entre el evento o manifestación y su eficacia en muchas de las culturas no occidentales y empiezan las manifestaciones culturales, poco a poco, a venderse como «souvenirs» en los mercados internacionales del arte y la cultura, descontextualizados, como una venta de exotismo, como curiosidades folclóricas.

El arte, para los posmodernistas o para los artistas contemporáneos, es una actividad cotidiana expresada en el rito, la celebración, la conmemoración, en el *performance* y en la tradición oral. Habría que decir, que comulgaban más con el principio de *artes* que con el *arte* en singular. La palabra «arte» se aplica también a muchas actividades humanas. Desde la concepción dual de Bellas Artes y artes menores hasta las contemporáneas referencias a las artes aplicadas, artes populares, artes marciales, artes culinarias. El abuso de este término puede ocultar la esencia misma de las artes y, en especial, sus especificidades expresivas, dejando el término en su estricto sentido de *destreza*. En este sentido sí existe la destreza del cocinero, del mecánico, del orfebre, del decorador.

Las artes son una forma de proyección personal y grupal, son sistemas comunicativos, son expresiones culturales que gestan espacios de valoración y reflexión cultural. Permiten la retroalimentación de informaciones sensibles que develan la esencia de la vida humana comunal.

4. Criterios

Nos interesan aquí definiciones que se refieran a los oficios de los músicos, pintores, bailarines, fotógrafos, cineastas, poetas, actores. Es a través de estas profesiones como las actividades artísticas permanecen.

Se pueden establecer algunos parámetros para definir qué es arte en diferentes culturas, sociedades y tiempos, de acuerdo con Beardsly y Hospers[15]:

1. El arte es un **objeto o evento que tiene valor estético**, independientemente de lo que opinen las personas sobre éste. Existen, pues, cánones específicos en cada disciplina artística.

2. Desde una perspectiva subjetiva (emocional), las artes tienen valor estético cuando **producen placer**[16].

El arte sí es, en principio, una expresión de una destreza, de una habilidad y de una capacidad. Pero es, además, una expresión condicionada por una cultura y por una sociedad.
El arte expresa, comunica y genera sensaciones. El arte propone.

15. -Referirse al libro Estética, de dichos autores. Pp 156-170.
16. Tómese en cuenta que cada cultura define el placer de maneras diferentes. Para este caso podríamos hablar de empatía y satisfacción.

2. Arte Como Documento Histórico (Tatiana de la Ossa, Marta Eugenia Valle, Marta Rosales)

La vivencia artística[1]

Las obras de arte abarcan una lista de objetos, extensa y variada, que va desde las partituras, la literatura, las pinturas, los monumentos arquitectónicos, las artes aplicadas como joyas, muebles, alfombras y otros, hasta lo más actual que se produce o registra con medios y tecnologías como la grabación musical, digital o el DVD.

Todas estas obras constituyen una serie de huellas que permiten la reconstrucción y análisis de la historia humana. De acuerdo a cómo se han preservado las obras artísticas, éstas pueden existir de manera tangible o intangible. Tangible se refiere aquí a todas las obras artísticas que existen en el plano físico. Lo intangible se refiere a las obras que quedan en la tradición oral, únicamente como recuerdo individual o del colectivo humano.

Las manifestaciones artísticas tangibles e intangibles se expresan y provocan estímulos en los campos sensoriales, afectivos, intuitivos y cognitivos por medio de la llamada vivencia artística. El producto de este proceso de recepción o producción genera reflexiones, estados anímicos y asociaciones intuitivas de diversa índole.

Estos estímulos o provocaciones estéticas sumergen al receptor de arte en una realidad posible de orden social, cultural o histórica que es propuesta por el artista en la obra de arte. Al internarse el receptor en los juegos de realidades posibles sugeridas por las y los artistas, las obras se convierten en herramientas para el conocimiento humano, en documentos de dimensión histórica. Esto quiere decir, que el potencial de la producción artística, como reconstructora de la vida humana, es inmenso.

Historias de la historia

Cada pieza, obra o manifestación que se propone, permite al receptor hacer otras lecturas de aquello que está presenciando al leer las obras desde su propio contexto sociocultural o desde una intuitiva lectura personal. La temporalidad se presenta entonces como un elemento que determina al arte como documento para el análisis histórico.

La temporalidad se entiende aquí como la manera especial de percibir (el receptor) y tratar (el productor o creador) el tiempo. Cada obra presentará una imagen, una historia, un tema o una evocación que no puede leerse de manera lineal como se hace en los recuentos histográficos o en las narrativas tradicionales.

La obra de arte permanece joven, siempre es vital y especialmente actual aún cuando no sea contemporánea al espectador o a la espectadora . En este sentido, el arte es un segmento, un instante vivencial o un referente reconocible de la vida. Como tal, esta inmerso en el fluir del tiempo, en el acontecer de eventos anteriores, paralelos y posteriores a la obra misma.

1. Que puede ser tocado, que es palpalble o que se puede percibir de manera precisa.

La temporalidad se presenta como una red que entrelaza lo real, lo fantástico y lo posible.

Cuando una obra de arte es percibida por los receptores, puede ser aprobada o desaprobada, puede generar empatías o rechazos abiertos; pero en todo caso, provoca reacciones en las personas y las lleva a tomar posiciones, a valorar aquello que los conmueve profundamente. Independientemente de su gusto personal o de la estética imperante en una época, las obras de arte sumegen al receptor en el juego de la temporalidad, permitiéndoles vivenciar las dimensiones de la creación y el placer de la imaginación.

Por ejemplo, en el texto dramático "Romeo y Julieta" William Shakespeare, escribe hacia el final de su tragedia, cuando Romeo llega a la tumba de Julieta...

"Aquí, aquí quedaré
–aquí con los gusanos, vuestras damas de compañía-,
¡oh, dispondré mi reposo eterno librando,
del yugo de estrellas funestas,
a la tribulada carne terrenal.

¡Ojos, miren lo último!
¡Brazos, den su último abrazo!
¡Y labios, ay, las puertas del aliento,
sellen con un justo beso
un trato sin límite
con la posesiva muerte."
(Traducción del original, de Tatiana de la Ossa O.)

El receptor sabe que en ese momento Romeo, convencido de que Julieta está muerta, la besará y luego tomará el veneno para morir con ella. También intuye que aquello que lee o presencia es una de las tantas historias de amor imposible entre jóvenes, aplicable a generaciones del pasado, del presente y del futuro.

Desde el punto de vista de la temporalidad, esta historia particular habla de todas las historias y de la vivencia de los prejuicios sociales, de las diferencias entre los grupos humanos, de las intolerancias y de la falta de amor.

El texto literario de William Shakespeare nos permite ejemplificar aquí, además de los asuntos concernientes al tema y a sus relaciones histórico-sociales, que las obras de arte tienen la capacidad de remontar al espectador (el contempóraneo, por ejemplo) a un estilo de lenguaje escénico de otra época, a otra sensorialidad, o a otra forma de hablar.

Como no quedan testimonios del evento escénico de esa época, sólo se pueden imaginar -a partir del texto- que la expresión verbal (que ahora puede parecer grandilocuente y difícil de seguir), era una forma cotidiana de expresión versificada en los escenarios isabelinos.

Posiblemente, el verso contribuiría a distinguir personajes de diferentes clases sociales y, además, a diferenciar los personajes teatrales de los de la vida real.

La riqueza de la vivencia artística radica en esta posibilidad que tiene el receptor de establecer una interacción de lo temporal (obra, época, autor) y lo atemporal (la vigencia de la obra en diferentes momentos históricos).

Documentos Referenciales

La humanidad tiene una historia porque ha guardado una serie de objetos y escritos que le han permitido revisar sucesos, situaciones y acciones. En el ámbito del arte se han conservado piezas como parte de los patrimonios nacionales y culturales de las diversas civilizaciones previas. También se han coleccionado piezas de arte que tienen algún valor ideológico, religioso o político para un determinado grupo social. Los museos, organizaciones privadas y otros espacios de restauración y recuperación se han dedicado en estos últimos dos siglos a atesorar piezas por su adjudicado valor comercial o su valor cultural. Estos objetos que se han preservado permiten lecturas y apreciaciones diversas del arte desaparecido.

Pero hay expresiones artísticas que no se han registrado, es decir, que no se han conservado como piezas. Esto sucede, por ejemplo, con la interpretación escénica de textos isabelinos, con la música maya o con las coreografías de la Grecia antigua. Estas, por ser de carácter sonoro o gestual, no han sido registradas, porque se carecía de medios de grabación como los actuales. Lo poco que conocemos de ellas ha quedado registrado por otros medios como las notaciones musicales, la palabra escrita, las ilustraciones de prácticas interpretativas y pueden ser llamados documentos referenciales.

Entre los documentos referenciales existen algunos como los escritos de Platón que hablan de sus consideraciones sobre el maravilloso efecto de las artes en el ser humano. El defendía la enseñanza generalizada de las artes musicales planeando la democratización del acceso al conocimiento y ejecución musical. Por ejemplo, Platón establece como obligatoria la ejecución de la lira en la educación general de los ciudadanos atenienses. De sus textos se puede deducir que la lira debió ser un instrumento muy popular en su época y que los griegos probablemente alcanzaron un alto nivel de ejecución de este instrumento.

Los documentos como éste, que a través de la historia se refieren a las artes, permiten reconstruir las prácticas, el pensamiento y el legado de las y de los artistas de épocas pasadas y de la actualidad.

Por un lado, algunas prácticas artísticas se han podido documentar y algunas obras se han preservado. Pero es casi imposible recuperar las sensaciones, los sentimientos y las impresiones que dejaron en el público en un registro o documento.

Esto se debe a que las artes escénicas y musicales producen sucesos, vivencias efímeras y los niveles sensoriales de recepción de éstas se difuminan con el tiempo, por la falta de contacto con la pieza o con el evento mismo. La ejecución o interpretación puede registrarse por los medios audiovisuales actuales pero nunca sustituyen a la experiencia en vivo, a la relación directa que se establece entre los artistas y los espectadores.

Las experiencias sensoriales se transmiten oral y gestualmente, dejando pocas huellas que sirvan de testimonio para otras generaciones. Por esto resultaría imposible reconstruir el impacto real que, en lo afectivo, provocó en el público griego ver a Edipo vencido y con las cuencas de los ojos vacías y sangrantes en la representación de esta tragedia, hace más de dos mil cuatrocientos años.

Como se puede ver, es difícil hacer una reconstrucción con los materiales del pasado y aún con los presentes. Pero el impacto afectivo de las obras de arte en las personas puede actualmente estudiarse desde las diversas perspectivas, como la psicológica.

Desde esta perspectiva, se sabe que el arte influye en los procesos afectivos y cognitivos del espectador de acuerdo con sus propios marcos referenciales (académico, cultural, social). El impacto psicológico del arte se da a partir de estímulos sonoros, visuales, gestuales, espaciales, de ritmo y de movimiento.

Sobre la capacidad de las artes de generar sentimientos y pensamientos en los seres humanos, hay muchos estudios en el campo de la psicopedagogía , que son interesantes de mencionar aquí a propósito de la enseñanza de las artes.

Según los psicopedagogos Rosentiel y Gardner, cuando los niños actuan como espectadores, pueden observar y percibir diferentes aristas del objeto artístico. De acuerdo con sus estudios, la pintura llamada "La silla de Van Gogh" denota "una silla" al tiempo que muestra una forma de dibujarla, de entre muchas otras posibles[2].

Ya se ha mencionado la importancia del marco referencial en los procesos sensoriales-afectivos y cognitivos desarrollados por la experiencia artística. En el ejemplo anterior, también se puede ampliar diciendo que los/ y las niñas y niños pueden además percibir el entorno de la silla, su ubicación espacial o detectar la energía cromática de la composición.

Además del marco referencial, la edad también es un factor determinante en los procesos psico-sensoriales mencionados, especialmente en el campo de la educación infanto-juvenil.
En este sentido Palmer Wolf afirma que: En la etapa infantil "los niños llegan a entender como ópera un cuadro, cómo se describen escenas e, incluso (cómo se describe) la experiencia imaginada."[3]

"En los años intermedios, los niños reconocen la existencia (...) del mundo expresivo y a menudo idiosincrático de las imágenes estéticas"[4]

"En la adolescencia se produce la fascinación por los conceptos de elección, versión e interpretación y la comprensión de los mismos."[5]

Es claro que la edad y los matices definidos por la cultura, extracción social, nivel educativo y otros factores determinan cambios sustanciales en las formas de leer el discurso de una obra artística. Sin embargo, predominan los procesos sensoriales de recepción artística sobre los cognitivos al ser menor el contacto del receptor de la obra con los lenguajes artísticos de la misma.

Esta condicionante se ejemplifica, en particular, en la audición musical. Para el receptor con un oído poco entrenado, la Novena Sinfonía de Ludwing van Beethoven se traduce en imágenes más o menos abstractas, recuerdos de vivencias pasadas o en exploración emotiva.

Sin embargo, para aquellas personas conocedoras de música, del autor, su estilo o del texto "Oda a la alegría" de Federico Schiller, que usa Beethoven al final de esa sinfonía, la experiencia auditiva se enriquece enormemente.

2. Dennie, Palmer Wolf. El Aprendizaje Artístico como Conversación, en D.J. Hargreaves. Infancia y Educación Artística. Pág 49.
3. Op cit. Ibidem.
4. Op cit. Ibidem.
5. Op cit. Ibidem.

Con amplias referencias de conocimiento, las relaciones receptor-obra artística se dimensionan no sólo en forma sonora (melodías, ritmos, inflexiones del lenguaje musical), sino también en el plano humano del autor y su época, su cultura, su pensamiento.

El espíritu de "libertad, fraternidad, igualdad" heredado de la Revolución Francesa por Beethoven está presente en su Novena Sinfonía, así como la moral isabelina se plasma en los textos de Shakespeare.

Finalmente, se puede concluir que las obras de arte vistas como documentos históricos, ofrecen una "Historia que se recrea como historias", que se transforman en música, verso, gesto o trazo gracias a la dimensión sensorial del arte, al trabajo creador de los y las artistas, finalmente a la capacidad del arte de trascender el tiempo, los cambios de estilo, las modas o los caprichos de los medios de difusión masiva.

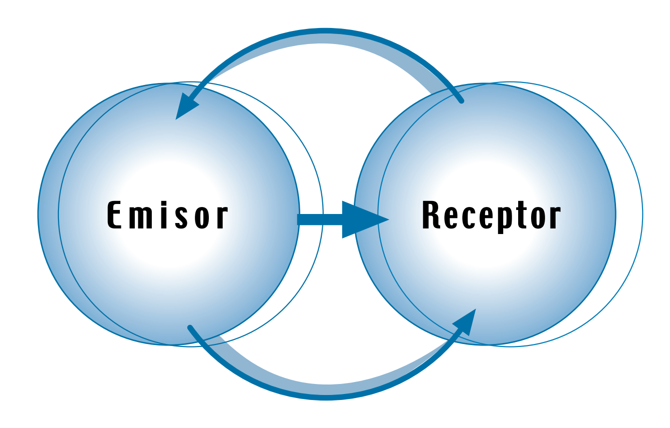
De esta manera, las obras de arte se convierten en propuestas estéticas, donde siempre hay algo conocido y algo expresivo, donde hay algo ajeno y algo propio. Documentos donde se puede leer acerca de un momento y muchos momentos: momentos del pasado, del presente y, quizás, del futuro.

3. Arte y Comunicación (Marta Rosales)

Bajo la consideración de las artes como lenguajes, sean estos hablados, escritos, sonoros o visuales, se puede afirmar que al igual que otros, los lenguajes artísticos son comunicativos.

Los procesos de comunicación comúnmente responden a un ciclo que va desde la emisión, hasta la recepción y viceversa. Este ciclo de ida y vuelta (bidireccionalidad) es el que caracteriza el proceso de comunicación. Cuando el ciclo no se completa con el retorno desde el receptor hacia el emisor, entonces se trata de un proceso incompleto[1].

El principio bidireccional de la comunicación determina su dinamismo y facilita la retroalimentación (feedback), tal como se plasma en el siguiente esquema[2].



arte y comunicación

Cabe aclarar que esta fragmentación de un proceso de comunicación está planteada con objetivos de estudio y análisis. En la realidad, la comunicación es el resultado de la participación más o menos activa de una o varias personas que, al transmitir información entre sí, propician niveles de intercambio tan complejos que no se pueden plasmar en un simple esquema.

Cuando se habla de retroalimentación, en procesos comunicacionales, es porque existe cierto nivel de intencionalidad (orientación, influencia) del emisor hacia el receptor. De ahí que el ciclo continúe con la participación del receptor, quien a su vez también puede motivar a la fuente emisora, para continuar la comunicación indefinidamente.

Los tipos de comunicación varían de acuerdo con el tiempo que hay entre emisión y recepción.

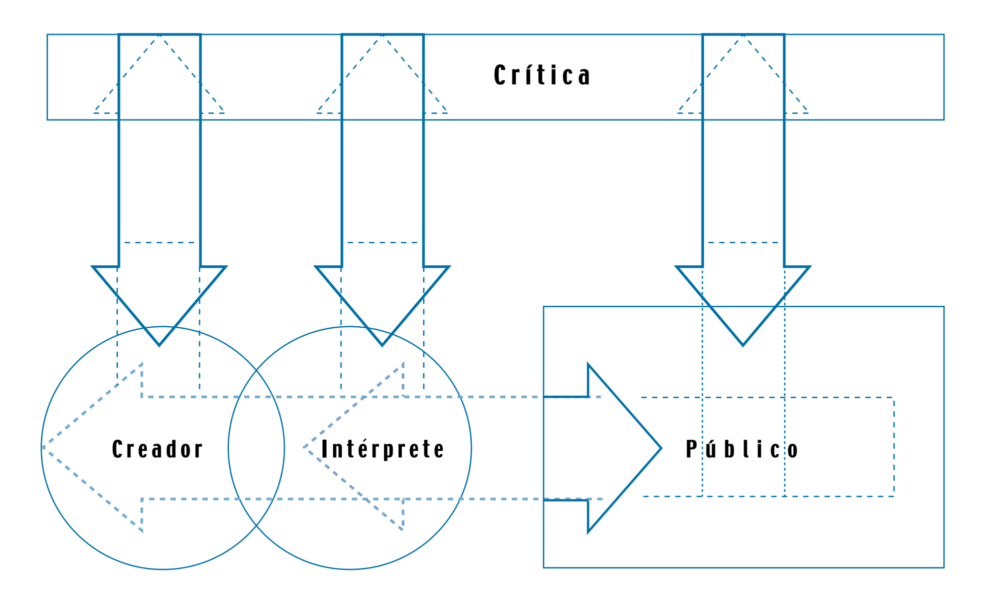
– Comunicación instantánea: como la conversación frente a frente, presentaciones escénicas, conciertos, programas televisivos en vivo.

1. En algunos textos sobre procesos comunicacionales se utiliza el término "perceptor" en lugar de receptor, mas en el proceso artístico se usa el término receptor(es) como público individual y/o colectivo, lo cual ha determinado su uso en el presente tema.
2. Rosales Pineda, Marta. Esquema " Bidireccionalidad en la comunicación" El Salvador. 2002

- Comunicación lejana: como conciertos y dramas pregrabados en la radio y la televisión, la grabaciones en CD, VHS o DVD.
- Comunicación bidireccional: como la conversación entre una o varias personas, “el performance”.

Los procesos de comunicación artística parten de una relación muy similar a la que se ha planteado, en cuanto emisión y recepción. Sin embargo, pueden participar otros protagonistas, cuyos roles y niveles de interacción son complejos.

En el esquema[3] que aparece abajo, se ven claramente los protagonistas que pueden participar en un proceso de comunicación artística y los niveles de orientación e influencia entre ellos.



Protagonistas y Roles en la Comunicación Artística

Creación

En términos de comunicación y para situarlo en el esquema planteado, el artista viene siendo el emisor, la fuente creadora.
El creador o la creadora se expresa en una obra “por sus necesidades espirituales, socio-culturales y estético-funcionales”[4]. Pero este proceso no necesariamente es motivado por la urgencia de comunicarse con un público concreto.

El contacto de uno o varios receptores (público) con una obra artística, es el eslabón que complementa y completa este proceso. De esta manera, el proceso creativo deviene en proceso comunicativo.
Los niveles de contacto de la obra artística con el público propician varios tipos de procesos:
CREADORA-OBRA-PÚBLICO = Proceso directo, sin intermediarios como sucede con las artes plásticas.
CREADOR-OBRA-INTÉRPRETE-PÚBLICO = Proceso en cadena, con la participación de creadores y co-creadores[5].

3. Rosales Pineda, Marta. Esquema “Proceso de comunicación artística”. El Salvador 2002.
4. Afasizhev, Marat Nurbiebich, “El arte como objeto de investigación integral” pág 45. Traducción Capote Raul, Fidel. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1986.
5. En el teatro los intérpretes pueden ir más allá de la “recreación” y llegar a rediseñar la obra original. Por esto algunos autores definen la actuación y dirección teatral como “co-creación”. Esta característica se da también en determinados géneros musicales y danzarios que tienen el componente improvisador (el jazz, el aleatorismo, la danza contemporánea).

CREADOR-OBRA - CREADOR-INTÉRPRETE - PÚBLICO = Proceso en cadena con dos (o más) niveles de creación.
CREADOR-OBRA - CREADOR- INTÉRPRETE - CRÍTICA - PÚBLICO = Proceso en red, con gran riqueza de niveles de relaciones e interrelaciones.

Interpretación

Para el estudio general de la comunicación en las artes, puede partirse de una definición de intérprete como el artista que "recrea" -con diferentes aportes individuales y creativos- una obra plasmada originalmente en signos (palabras, dibujos, signos musicales) escritos y que generalmente presenta al público.

Cabe destacar que ya desde siglos atrás se manifiestan prácticas de interpretación realizadas por los mismos creadores. Shakespeare (s.XVI-XVII) se desempeñaba en sus dramas como actor, siendo autor de los mismos. De la misma manera el alemán Juan Sebastián Bach (s.XVII-XVIII) componía e interpretaba sus maravillosas piezas para el órgano. En la danza, Isadora Duncan (s.XX) es precursora de la fusión entre intérprete y creadora.

En el teatro y el cine, fácilmente se pueden apreciar las diferencias en la concepción que de un mismo personaje o de una obra, tienen diferentes actores y/o directores. Se pueden citar múltiples ejemplos cinematográficos como el Hamlet interpretado por Sir Laurence Olivier, por Keneth Branagh y por Mel Gibson; las diferentes versiones que se han llevado a la pantalla cinematográfica de Romeo y Julieta, de Sueño de una noche de verano o de Ana Karenina.

Son las diferentes cualidades interpretativas las que permiten al público asistir a múltiples "puestas en escena" de una misma obra sin que esta se represente de igual manera.

¿Quiénes son intérpretes?
Actores y actrices, directores y las directoras de teatro y cine, bailarines y bailarinas, instrumentistas, cantantes y directores y directoras musicales.

Crítica

La definición y el rol de la crítica en las artes es un tema complejo, sujeto a diversos enfoques y prácticas. Como ejercicio de opinión, la crítica sobre tal o cual pieza artística es una opción para cualquier persona, conocedora o no. Este tipo de crítica se realiza de diversas maneras y en diferentes lugares que van desde la simple conversación e intercambio de opiniones, hasta la reseña periodística o televisiva.

El uso de medios multipresenciales favorece la difusión masiva de opiniones sobre cualquier manifestación artística, lo cual puede orientar o reorientar gustos y consumos.

Por otra parte, la crítica especializada atañe especialmente al ámbito de las llamadas "bellas artes". Este campo es estrictamente profesional y requiere de un proceso de formación académica que permite al crítico "decodificar" el lenguaje del autor y de su obra en términos reconocibles o legibles para el público. Puede estar dirigida a especialistas (artistas, críticos, historiadores de arte, etc) o a un público poco o medianamente conocedor.

La participación de la crítica (aficionada o profesional) en el proceso, puede variar las relaciones y actitudes entre sus protagonistas.

– Puede variar los niveles de apreciación artística del público hacia una obra, autor, estilo, etc.
– Puede facilitar la retroalimentación en los niveles de comunicación artista-crítico, intérpretecrítico,artista-intérprete-crítico, artista-público, intérprete-público.
– Puede variar los niveles de consumo del “producto artístico” [6].

Hay que mencionar que los cambios provocados por la crítica artística pueden ser favorables o desfavorables para el creador, la recepción o el consumo. Un ejercicio de opinión irresponsable puede desanimar a un joven artista, desorientar al público o ahuyentar a posibles consumidores.

Recepción

La recepción de la obra artística está determinada por las referencias culturales, sociales, epocales o artísticas que tiene cada receptor o cada receptora. Se puede afirmar entonces que, desde el momento en que el creador o la creadora somete su obra al público, los planos de “lectura” de la misma se multiplican y diversifican, adquiriendo así una calidad polisémica.

En este punto, la participación de la crítica especializada puede ser una guía para el público, ya que -aún cuando el crítico hace su propia lectura- ésta es el resultado de un profundo conocimiento y análisis de los lenguajes de la obra y del creador o la creadora.

Por otra parte, el disfrute estético no es patrimonio de una elite conocedora u orientada por un experto. El canto de un pájaro o la puesta del sol no necesitan de mayores explicaciones para ser disfrutadas por cualquier persona. De manera similar, la apreciación del hecho artístico parte de los elementos que lo conforman en interrelación con el receptor, en un contacto que se inicia desde lo sensorial-afectivo.

Como afirma Otto Karoly: “El aficionado que gusta de escuchar música pero no entiende su lenguaje es comparable al turista que en sus viajes disfruta del paisaje, de los gestos de los indígenas y del sonido de sus voces, pero sin entender una palabra de lo que dicen. Siente, pero no comprende.” [7]

La intervención de la crítica puede facilitar el acceso a códigos que sin su orientación permanecerían más o menos ocultos para el público, posibilitando una apreciación profunda de la obra artística en términos de recepción sensorial, afectiva y cognitiva.

El Mensaje

En términos de comunicación, el mensaje es una combinación de elementos de información. El mensaje -muy claro para el emisor- puede ser incomprensible para el receptor. Además, un mismo mensaje puede ser asimilado de tantas maneras como receptores participen en el proceso. Esta polisemia del mensaje es un factor común para el proceso de recepción artística, como se mencionó anteriormente.

Sin embargo, para las artes la acepción de este término desde algunos enfoques estéticos y desde la teoría del arte (occidental) han llegado a ser antagónicos, por lo cual merece una atención especial.

6. El surgimiento de las industrias culturales ha validado y popularizado los términos “producto” y “consumo” cultural o artístico.
7. Károly, Otto. Introducción a la Música en Enciclopedia Salvat de los Grandes Compositores, Ediciones Salvat, Pamplona, España, 1981.

La incidencia de los planteamientos político-ideológicos en las artes de los años 60 y 70 polarizó las relaciones entre forma y contenido. Los antagonismos entre el pensamiento de izquierda y el de derecha se transplantaron al plano artístico, estableciendo -para los y las artistas comprometidos/as con las problemáticas sociales, la obligatoriedad de incluir en la obra artística un mensaje acorde con su ideología.

El mensaje debía ser de carácter social o político y además ser claro y "legible" para las masas. Este se convirtió en el principio fundamental de la estética "marxista-leninista" que rigió en algunos países del bloque socialista y se extendió a otros continentes.

A pesar de esto, algunos estetas y teóricos soviéticos hicieron planteamientos contrarios a esta estética y que aún se mantienen vigentes, como el que se cita a continuación. "Si antes el contenido se definía con frecuencia como un conjunto de elementos de fenómenos y objetos y la forma como la estructura interna y la expresión material del contenido, ahora se hace cada vez más evidente que la estructura u organización del contenido en espacio y tiempo es no solo un modo de existencia del objeto o fenómeno, sino un rasgo esencial de ellos."[8]

Comunicación Masiva

Los medios de comunicación masiva (mass media) han transformado el concepto mismo de comunicación. La masividad que alcanzan estos medios es de dimensión planetaria, por lo cual su influencia en la "globalización cultural" es notoria.

El concierto de "los tres tenores" en la apertura de las Olimpíadas del año 1992, fue escuchado y observado "en directo" por millones de televidentes a la vez en múltiples países. Esto contribuyó a la popularización y al consumo del canto lírico.

El surgimiento de emisoras radiales o televisivas de "corte cultural" han hecho realidad para muchas personas el acceso a eventos culturales y artísticos, permitiendo también la promoción de valores locales, como del acervo mundial. Los "teleteatros", las muestras danzarias o de artes visuales y la programación musical alternativa son características de estas emisoras, con lo cual cumplen un papel socio-cultural muy importante.

El reto para estas entidades está en potenciar la ampliación de sus márgenes de audiencia sin sacrificar el enfoque cultural y/o educativo de su programación. Esta es una premisa que permitiría a las emisoras culturales posicionarse como fuerte contraparte de la radio y la televisión comercial.

Es preciso anotar, que los intereses comerciales de los medios de comunicación masiva van en sentido opuesto al de los principios del desarrollo cultural de las sociedades modernas, principalmente porque los llamados "mass media" y todo el aparato que los sustenta (publicidad, industrias diversas, intereses políticos) convierten al ser humano actual en un ser sugestionable y manipulable, esto es, un excelente consumidor.

La ausencia de un pensamiento lógico y crítico es especialmente dañina cuando se trata de las generaciones "adictas" a la televisión. Si la niña o el joven no son guiados (por sus padres, tutores o maestros) hacia ejercicios de opinión y criterio propios, es muy probable que terminen imitando y asumiendo las actitudes y criterios de los personajes de los seriales y de las telenovelas.

8. Afasizhev, M.N., pag. 46

Si a esto se suma el hecho de que en Centroamérica se importa gran parte de la programación televisada, se podría decir que las futuras generaciones tienen como “modelos de vida” a historias y personajes de ficción que a su vez, responden a perfiles culturales alejados de sus propias realidades.

Identidades en el mundo globalizado

Las transculturaciones han existido desde cuando los pueblos antiguos emigraban o invadían territorios. La aceleración del actual proceso de globalización se da en la medida que se transnacionalizan las industrias y se difunde la información por medio de éstas.

La diversidad que se pregona en la red de Internet solamente ha hecho más accesible el contacto o acceso de las personas a la información. La diversidad siempre ha existido en términos de “muticulturalidad”. Desde este punto de vista resulta infructuoso oponerse a la globalización informática. El énfasis debe hacerse en la aplicación de políticas que permitan acceder al uso y facilitar la participación masiva de los países menos industrializados y menos ricos.

Por otra parte, algunos sectores oponen intereses entre la gobalización cultural desde las urbes industrializadas y la supervivencia de las identidades locales de los países latinoamericanos y de otras culturas “periféricas”. Pero las culturas locales a su vez, tienen la capacidad de influenciar y “reorientar” a otras foráneas. Como un ejemplo, se destaca el papel que actualmente desempeñan las tradiciones culinarias mejicanas y salvadoreñas en la cultura alimenticia de Estados Unidos.

A este respecto resulta importante definir que las identidades se construyen de manera dinámica y que las culturas están en constante contacto con elementos foráneos. Los movimientos migratorios del s. XX, los medios de comunicación de masas y más recientemente el Internet, han conformado una faz “cosmopolita” en los territorios americanos.

El desafío de los gobiernos y los pueblos de los países con menores riquezas, es el de enfrentar la globalización cultural con la fuerza de las creatividades propias, con el fortalecimiento de las industrias culturales locales, con el ímpetu de los artistas nacionales y con procesos educativos de nueva generación, diseñados con un enfoque cultural.

La industria del entretenimiento

Dentro de las industrias culturales (en las cuales los bienes culturales se conciben como productos), es la industria del entretenimiento la que ocupa el primer lugar a nivel de impacto comercial y masividad de difusión.

Los “paraísos artificiales” – imagen visionaria del escritor Aldous Huxley en su libro “Un mundo feliz”– se han vuelto realidad. Estos son espacios de agrupación social para compartir el consumo casi obsesivo de toda la parafernalia de producción de la industria del entretenimiento.

Programas de televisión como “Viaje a las estrellas” o “Los expedientes X”, han generado en Estados Unidos todo un movimiento de “fanáticos” que no solamente coleccionan cuanto artículo promocional existe sobre ellos, sino que también se agrupan y comparten informaciones diversas sobre una mitología de ficción de sus personajes e historias, sobre fenómenos paranormales y supuestas informaciones de visitas extraterrestres ocultas por el gobierno estadounidense.

Para el diseño de sus productos, las industrias estudian las conductas de consumo y orientaciones en las preferencias de sectores de acuerdo con su edad, etnia, extracción social, cultura, etc.

Por otra parte el producto del “entertainment” se elabora con base en principios de consumo rápido, lo que implica fugacidad en términos de presencia en el mercado, con el fin de dar paso a un nuevo producto.

Estas dinámicas de producción, mercadeo y consumo contrastan fuertemente con las llamadas “industrias culturales alternativas”. Ello establece un obstáculo para la difusión y consumo de las artes a gran escala y, especialmente, del arte contemporáneo. Existen algunas condiciones que merecen destacarse en esta problemática, como las siguientes.

- La creación de una obra artística, generalmente, no está condicionada por las tendencias del mercado (aún cuando existen excepciones).

- El artista contemporáneo pretende proponer al público un discurso abierto, en el cual el mismo receptor haga sus propias propuestas conceptuales. Requiere pues de un esfuerzo intelectual significativo.

- Los medios para la difusión de las artes son precarios, si se comparan con el poder transnacional de la industria del entretenimiento y sus instrumentos publicitarios.

Podría concluirse que, los intereses artísticos y los comerciales no van de la mano. Sin embargo, existen producciones que han logrado congeniar intereses tan dispares, como los filmes líricos filmados por directores de talento con todos los medios técnicos y financieros que brinda la industria cinematográfica, como “La Traviata” de Zefirelli, la “Carmen” de Rossi o el “Don Juan” de Losey sobre las óperas de Verdi, Bizet y Mozart, respectivamente.

Se han diseñado grandes eventos artísticos usando recursos comerciales característicos de la industria del entretenimiento, como el 200 aniversario del nacimiento de Mozart, el cual fue celebrado con la interesante propuesta cinematográfica de Milos Forman, “Amadeus”, así como con la venta de camisetas con la impresión de la firma del gran genio de Salzburgo.

En este orden de cosas, las industrias culturales alternativas tendrán que apropiarse de los medios y metodologías usadas por las industrias del entretenimiento para posicionarse como opción de consumo de los grandes públicos y/o encontrar sus propias vías para lograrlo.

4. Arte, Ciencia y Tecnología (Marta Eugenia Valle)

Históricamente las artes, las ciencias y la tecnología se apartan cada vez más como formas de conocer y describir el mundo.

En algunos momentos, arte y técnica parecen confundirse, como ocurre en la prehistoria; en la Grecia clásica, Edad Media y el Renacimiento, el arte se ha acercado a las ciencias conocidas, como se verá más adelante. Para después, en la modernidad, tomar su propio camino, sin excluir la interrelación que por demás existe entre las artes y diferentes áreas del conocimiento humano.

De la Prehistoria y el arte de vivir.

La prehistoria es probablemente una de las etapas en donde arte y técnica se vinculan más estrechamente. En la medida en que se acumulan y desarrollan los primeros conocimientos sobre sí y el entorno, se mejoran las oportunidades de supervivencia de la especie humana (Para cuando aparece el método científico ya el arte ha tomado sus propios senderos).

Por ejemplo, Adolfo Salazar en su obra :"La música como proceso histórico de su invención", menciona que el ser humano: "Con el aparato respiratorio, pulmones, laringe, boca, emite sonidos que, en un principio inarticulados, pero siempre expresivos de una volición, terminarán por integrarse en módulos de cuyo conjunto y articulación saldrán diferentes formas de comunicación humana".[1]

Este autor sostiene que la música nace cuando la humanidad descubre que puede regular los sonidos que produce con su propio cuerpo, descubriéndolo como instrumento musical y que con el acto volitivo de producir música, crea instrumentos para posteriormente descubrir el aspecto danzario. En este proceso que contribuyó al desarrollo del lenguaje y otros códigos de comunicación se describe la interdependencia entre arte y técnica como una condición para la creación de la música.Técnica por el sentido utilitario de entender y saber cómo producir éste u otro sonido con los primeros instrumentos; arte, ya que implica una percepción: el sentimiento de lo bello.[2]

En relación con la pintura, los prehistoriadores tienden a considerar etapas del arte rupestre que muestran recreaciones realistas de las escenas de caza y ejemplos como los búfalos, terneros y leonas de la cueva de Altamira, en donde se impone una sensación de expresividad estética que trasciende el deseo de la pura representación realista del entorno.

En éstas pinturas, las figuras se superponen, como en una pizarra y terminan de perfilar salientes de las formas naturales de las cuevas en un magnífico mural que sugiere el goce en la pura contemplación, un sentido de expresión de la belleza.

1. Salazar, Adolfo, 1987.
2. Lo bello según la estética contemporánea es lo relativo a cada contexto cultural (veáse "Arte y Cultura" y "Arte y Comunicación" en éste libro)

En otras, se encuentran abstracciones: manos y pies, por ejemplo son plasmados ya no como figuras representativas de éstas partes del cuerpo, éstas figuras significan mucho más, son símbolos que darán origen posteriormente a la escritura, el alfabeto y la numeración. Estos símbolos gráficos constituyen elementos decorativos que con su consistente grafía y formato de repetición en diversos objetos utilitarios y rituales serán reconocidos por la humanidad como estilos.

Lo que estos aspectos musicales y pictóricos describen es un proceso en el cual, la interdependencia entre lo tecnológico y lo estético es tal que la misma es una condición para la invención del hecho estético.

Desde la Antigüedad hasta el Renacimiento

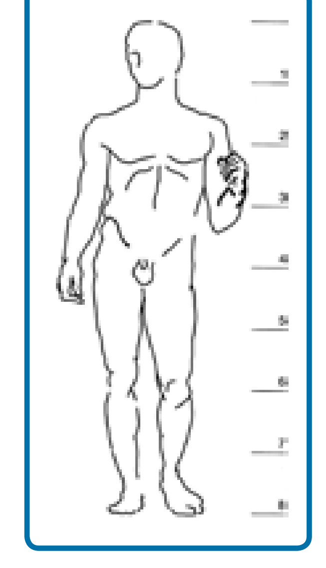
En la arquitectura monumental del mundo antiguo se combinan la técnica, el deseo de expresión estética de carácter místico y con éste, el sentido de la pervivencia, para erigir las magníficas estructuras de la antigüedad. Las pirámides de Egipto nunca hubieran sido posibles sin el desarrollo de la tecnología necesaria para tal fin, técnicas que aún se estudian y analizan por la complejidad de sus logros.

De igual forma, durante éste período, se crean esculturas y murales, objetos y utensilios en la medida en que la humanidad se desarrolla tecnológicamente y descubre las posibilidades de los sistemas y materiales para expresarse. Esta necesidad de expresión provoca a su vez la búsqueda de soluciones técnicas nuevas.

Durante su hegemonía, la Grecia antigua se constituye en el portal entre oriente y occidente; los pensadores griegos registran el conocimiento acumulado tanto en oriente como occidente, al igual que sus propias reflexiones sobre el mundo, sus fenómenos y la humanidad.

Ahí se establecen consideraciones matemáticas en relación con la música (específicamente en la medición de los intervalos, que es la distancia que hay entre dos notas, constituye la distancia medible entre dos notas musicales) que llevaron, durante la Edad Media, a incluir la música como parte del cuadrivio de las cuatro artes matemáticas que incluían además: la aritmética, la geometría y la astrología o astronomía.

Polícleto establece el canon[3] griego de proporción humana el cual se personaliza en el Doríforo (fig.1), cuya proporción es de ocho cabezas.



Proporciones Clásicas de la Figura Humana
Ilustración: Carlos Cordero

3. Canon proviene del griego Kanon que significa regla, regla para proporcionar la figura

La palabra “Catarsis” fue incorporada como un concepto en la antigua estética griega. Esta palabra ejemplifica la aún predominante vinculación entre arte y ciencia, ya que se consideraba un método de sanación física en ésta época: proviene del griego catarsis que significa purificación y/o purgación.

Aristóteles plantea que la tragedia, a través de la conmiseración y del temor, provoca una purgación o catarsis, que por medio de la experiencia del pathos (pasión) se llega al ethos (ética) y que la música, al influir en el ser humano, proporciona alivio.

Los griegos utilizaron la palabra catharsis en varios sentidos: espiritual, ético, fisiológico, estético y médico. No se da una concepción única acerca de la esencia de éste concepto.

La catarsis aún es considerada dentro del ámbito psicoterapéutico como técnica eficiente de sanación emocional, así como ha dado pie al desarrollo de importantes técnicas teatrales en la actualidad[5] , cuando ambos campos -uno científico y el otro artístico- ya están bien definidos.

Durante la Edad Media, en Occidente, se acumuló el conocimiento en los monasterios. La caligrafía y el ejercicio riguroso de la ilustración dio paso a los únicos libros que eran producidos en Europa en esa época. En los monasterios, entendidos en las materias que se dominaban hasta la época, copiaban los textos en pergaminos que luego serían “iluminados” o ilustrados por especialistas que utilizaban negro, blanco, rojo, amarillo azul, violeta, verde y oro. Después de la imprenta, los libros así realizados, se hicieron únicamente para el uso de obispados, abadías y familias importantes; éstos se conservaron en occidente como objetos preciosos que aún mantienen su valor histórico y estético.

También se desarrolla la arquitectura Románica y Gótica -de marcado carácter teológico- que alcanzan posteriormente su plenitud en las iglesias y monasterios (durante el Románico) y catedrales, palacios, y casas gremiales. Cada una con su propio lenguaje epocal, contribuyen y alientan el encuentro de nuevas técnicas y elementos arquitectónicos, en busca de la expresión de su época reflejada en estructuras como San Apollinare Nuovo en Ravena, Catedral de Ely, en Inglaterra, de Worms en Alemania, la Abadía de San Esteban en Francia, entre otras.

Los artistas durante la Edad Media eran considerados maestros-artesanos, quienes desarrollaron una gran cantidad de técnicas para la construcción de estas estructuras; el saber no fluía y existían secretos técnicos que no revelaban arquitectos, escultores o pintores quienes únicamente transmitían sus conocimientos a sus aprendices, que por lo general eran de su propia familia. El saber artístico, por lo tanto, era sinónimo del dominio de una técnica, valorado por y supeditado a la perfección de la misma.

Fue hasta el Renacimiento, sobre todo en el período del Quattrocento, que comprende el siglo XV en Italia, cuando fueron escritos varios tratados sobre arte, cuyo fin era el de desarrollar una teoría general de las artes figurativas.

Las obras artísticas ya no estaban al servicio de la Teología sino que para entonces tenían validez por sí mismas, redescubriéndose su valor inherente como objeto. Esto propició un arte experimental, de donde la perspectiva surgió como uno de sus más importantes frutos.

La pintura alcanza su categoría de formulación teórica con Alberti (1435), quien convierte en normas de la pintura tres categorías de la retórica clásica: el inventio (dibujo), la dispositio (composición y relación existente entre luz y color), y la elocutio (el principio de la convenientia: la armonía de las partes con el todo de la compositio).

En el Cinquecento, Leonardo da Vinci encarna la conjunción de ciencia, arte y tecnología. Considerado el precursor del pensamiento científico, Da Vinci logró imaginar diferentes máquinas futuristas (concebir máquinas voladoras, vehículos terrestres y submarinos) y aportar en el campo de la biología y anatomía, con sus precisos dibujos de los diferentes órganos y partes de los seres vivos y escribir sus tratados del arte.

En el continente americano, las culturas prehispánicas desarrollaron una arquitectura monumental, así como objetos y utensilios decorados con una paleta de colores extraídos de la naturaleza tanto para la cerámica, pintura mural, como para los textiles. El negro se obtenía del hollín, y la gama de colores del amarillo al naranja se extraía de óxidos ferrosos. Desarrollaron técnicas específicas para la tintura con un alto grado de fijación, así como la técnica de los engobes para colorear la cerámica de carácter utilitario y religioso.

El arte estaba ligado a la religión y la propia visión cosmogónica de estas culturas, la música, la arquitectura, escultura, la pintura, la alfarería, el desarrollo de los textiles formaba parte de un tejido cultural complejo en el que las artes tenían un papel religioso, ceremonial o curativo (como en el caso de las estatuillas de cerámica de Teotihuacan). El calendario solar azteca ejemplifica la vinculación entre arte, ciencia y tecnología. Este objeto representa lo sagrado, la visión cosmogónica, la investigación astronómica, la técnica y la particular visión estética de los aztecas.

De nuevo aquí el arte, como forma vital de expresión, promueve la experimentación y la investigación técnica, así como los hallazgos técnicos y científicos determinan las formas de expresión estética.

El arte que vivimos

Con el correr del tiempo, la cantidad de conocimiento en el mundo se ha multiplicado y por lo tanto especializado, y con ello las artes han tomado sus propios senderos llegando a establecerse como un ámbito definido que propone sus propias teorías, visiones del mundo y de cómo conocerlo.

Cuando la fotografía fue inventada, el arte tomó su propia dirección hacia la exploración de los lenguajes artísticos no representativos, sobre todo en la pintura, lo cual fue evidente a partir del expresionismo y los subsecuentes “ismos”. Lo anterior abrió la brecha para el desarrollo de los más recientes lenguajes artísticos (entre los cuales se incluye la fotografía artística) los cuales se desenvuelven cada vez más en el ámbito de lo teórico-conceptual como el Arte Objeto, la Instalación, el performing, el land art[4].

Desde su ámbito definido, en la actualidad, las artes apoyan a las ciencias. Por ejemplo, en el campo de la psicología, es ampliamente utilizado como herramienta para el diagnóstico (en forma de test) y terapia (por el trabajo y por el juego) de los pacientes tanto de niños, niñas, jóvenes y adultos.

En el campo de la fisioterapia las técnicas plásticas, musicales y teatrales son utilizadas para contribuir a la rehabilitación, y en algunos casos, a la reinserción de las personas discapacitadas dentro de la sociedad. Existen varios casos de pacientes que han tomado el arte como su profesión, después de haber estado en contacto con las técnicas de expresión artística durante su proceso de rehabilitación.

Para ello se utilizan las técnicas de las artes plásticas, la música , la danza y elementos de las técnicas teatrales.

4. Ver cuadro “Las Artes en La Historia” en este libro.

Más recientemente, en el campo de la medicina alternativa se propone la musicoterapia y la cromoterapia para el tratamiento de algunas patologías.Por otra parte, el arte mismo, sobre todo en el campo de las artes plásticas, se ha alimentado de las investigaciones sobre la percepción del color y la forma realizados en el campo de la psicología (ejem. Gestalt theorie).

Son muchos los artistas que han aprovechado los hallazgos de la ciencia en el campo tanto de la percepción, como se mencionaba arriba, así como de la física y de las nuevas tecnologías (telemática) para la solución de sus obras. Entre éstos tenemos el arte constructivista, óptico, cinético, y más recientemente, el video- arte y la instalación.

En música, las nuevas tecnologías han facilitado y acelerado los cambios que se han dado en el lenguaje musical del siglo XX, entre los que se destacan: el surgimiento de medios de registro o grabación que van desde la cinta magnetofónica hasta el disco compacto. Estos han hecho posible la reproducción musical y la manipulación del sonido, permitiendo la música académica electrónica y electroacústica. En la música popular se ha aprovechado dichos recursos, además, para la multiplicación de voces e instrumentos sin la necesidad de un gran número de músicos (ej: Rapsodia Bohemia de Queen); la invención de instrumentos electrónicos y electrónicos homólogos (por ejemplo el piano o guitarra ampliando su capacidad de amplificación), sonidos sintetizados (artificiales) y el avance de los medios de información masiva como la radio o la televisión, con los cuales han borrado las fronteras geográficas, facilitando la difusión de la música en todos los rincones del planeta.

Las artes son también un mediador entre el público, las ciencias y las tecnologías en los museos especializados. Al mismo tiempo constituyen un ámbito que desde la modernidad hasta la contemporaneidad, propone importantes preguntas acerca del impacto de la ciencia y la tecnología en la humanidad y su supervivencia sobre el planeta y del planeta mismo.

En este sentido, las artes han contribuido a la discusión de una agenda ecológica, mediante el reciclaje de material de desecho industrial (que conceptualmente adquiere connotaciones que en el discurso estético van más allá de la propia acción de reciclar) y estableciendo reflexiones sobre la humanidad, su entorno urbano y natural, el consumismo y otros temas que, junto con otros espacios de reflexión, han contribuido desde la década de los 70´s a introducir el tema ecológico en las agendas globales de carácter político y social.

De ésta forma, las artes han sido en los últimos años un espacio de reflexión para científicos, políticos, intelectuales y público en general, sobre los aspectos éticos de los avances tecnológicos y científicos, comentado en sus obras las implicaciones (beneficios y responsabilidades) que conllevan éstos hallazgos tecnológicos.

Por último, como se discutirá a profundidad en el tema “Arte y Educación”, el aporte de las artes en el ámbito de la educación las ha llevado al currículo escolar. Es necesario mencionar el papel que las artes han jugado en el “entrenamiento” y la potenciación de la creatividad de las personas. Las artes juegan un papel muy importante para el desarrollo del pensamiento lateral o alternativo, sin el cual tanto los hombres y mujeres de ciencia, como las demás personas en sus actividades cotidianas, no contarían con las suficientes herramientas intelectuales para descifrar el mundo que nos rodea y encontrar los nuevos senderos de un desarrollo integral .

Capítulo II. Arte y Educación

1. Formación Artística (Marta Rosales)

Se conocen experiencias de formación artística, como procesos sistematizados, desde tiempos muy antiguos. El aprendizaje de la danza en escuelas especializadas en la India y el de la lira en las escuelas griegas constituyen excelentes ejemplos. Pero fue en Grecia donde el estado se propuso la misión de educar en artes al pueblo con el objetivo de elevar y engrandecer su espíritu.

En el medioevo esta misión la desarrolló la Iglesia católica con objetivos encaminados a fortalecer la fe de los pueblos europeos. Las escuelas de monasterios, donde se enseñaba el arte de la composición musical y el canto, dictaban los estilos musicales y el repertorio para la liturgia católica, en gran parte de Europa.

Posteriormente y con la colonización de España y Portugal, se instituyeron escuelas de música en diversas regiones de Mesoamérica y Suramérica, como vehículo para complementar el proceso de conversión a la fe católica de los amerindios.
Es así como inicia un largo proceso de influencia y apropiación de los lenguajes artísticos centroeuropeos en las colonias españolas y portuguesas de América.

Las maneras locales de enseñar y hacer arte fueron desdeñadas y desplazadas por otras importadas de Europa. Para el siglo XIX, en los hogares de españoles, portugueses y criollos acomodados, las jóvenes eran instruidas en el arte del canto y el piano y los teatros construidos en suelo americano albergaban a compañías itinerantes de ópera y zarzuela.

Más de algún artista decidió quedarse en estas tierras y fundar su propia academia o impartir clases, con lo que se transplantaron los métodos de enseñanza de las artes y se difundieron los estilos que estaban en boga en las urbes culturales europeas.

Producto del aprendizaje con maestros europeos, ya sea en clases específicas o en academias del viejo y del nuevo mundo, surgen importantes figuras y obras en la historia del arte americano, primero como un reflejo fiel del arte europeo y luego, poco a poco, introduciendo elementos propios, derivados de las culturas locales.

Los métodos de enseñanza y estructuras académicas de corte europeo siguen siendo, con algunos aportes locales, modelos obligados en la formación artística de gran parte de América.

Formación Artística y Educación Artística

En este libro, la formación artística se trata como área del estudio de las artes, abarcando la educación artística y la enseñanza artística especializada. La primera implica la atención a aficionados (amateurismo, formación de públicos) y la segunda se refiere a la formación de profesionales (artistas, teóricos).

Las aplicaciones de la educación artística en la escuela varían de un país a otro y de una escuela a otra. Esto se explica por las diferentes concepciones y enfoques de las disciplinas artísticas, las condiciones de infraestructura, equipamiento y recurso humano capacitado variables de un país a otro[1].

No obstante, las diferencias mencionadas, es notable el interés actual de diferentes instituciones educativas en centroamérica en la educación artística, como parte del pensum escolar.

Los talleres de artes como actividades extracurriculares, constituyen una modalidad atractiva para la comunidad educativa, al igual que las agrupaciones de proyección como bandas y coros escolares.

Todas las modalidades de educación artística resultan importantes en la formación integral de las estudiantes y de los estudiantes, pero los procesos sistematizados potencian aún más las vocaciones, talentos y capacidades de los mismos. En la tabla,[2] que aparece a continuación, aparecen algunas de las tendencias en los procesos de la educación artística, donde se recalcan en la primera columna (en negrita) los procesos sistematizados mencionados antes.

Formación Artística			
Educación Artística		Educación Artística	
Formal[3]	No formal	Formal	No formal
Educación Artística como asignatura	Talleres extracurriculares	Escuelas y academias especializadas de danza, música, artes visuales, etc	Clases o cursos específicos con maestros artistas (talleres)
Educación artística como eje transversal al pensum (Método Waldorf)	Agrupaciones de coro, bandas, danza, etc	Conservatorios musicales	Cursos artísticos de extensión para aficionados
Educación musical como asignatura	Instrucción en el ámbito doméstico		Instrucción en el ámbito doméstico

Algunas limitantes

Existe cierta tendencia a subvalorar el papel que la educación artística tiene en el desarrollo integral de niños y niñas. Por una parte, porque hay una noción que limita el alcance de la educación artística al mero esparcimiento y por otra parte, por la poca incidencia que la asignatura tiene en la calificación y promoción de grado de los estudiantes y las estudiantes.

En algunos casos, solamente se promueven actividades artísticas con un sentido utilitario, en función de actos conmemorativos, patrióticos o festivos en general; en otros casos, se dispone del horario destinado a la educación en artes para otros fines, como el refuerzo de otras materias o las manualidades.

Hay que mencionar que frecuentemente los y las docentes deben asumir la formación artística careciendo ya sea de bibliografía, de recursos didácticos o de la capacitación adecuada.

1. En el Reino Unido, donde se ha desarrollado ampliamente la teoría y estudio de la Educación Artística como asignatura, la reforma de 1988 sólo contempla la música y el dibujo como parte del nuevo currículo nacional.
2. Rosales Pineda, Marta. Tabla “Clasificación de la formación artística”. El Salvador. 2002.
3. Cabe aclarar que la clasificación de formal e informal utilizada en El Salvador, se refiere a procesos de enseñanza sistematizados contínuos y procesos no sistematizados o discontinuos, respectivamente.

La problemática de la educación artística en los países de la región centroamericana es compleja y requiere por ello de medidas que van desde la investigación curricular, diagnósticos de recursos en el país, evaluaciones de implementación, etc, hasta procesos sostenidos de capacitación docente.

¿Por qué y para qué estudiar artes en la escuela?

Han sido preguntas constantes en las discusiones sobre reformas curriculares. Las respuestas han sido disímiles y por ello se observa un panorama diverso en la aplicación de programas artísticos en los sistemas de educación públicos y privados de las naciones del mundo occidental.

La educación artística en la escuela ha oscilado entre la instrucción rígida de técnicas y métodos que coartan la libertad creativa del estudiante y la excesiva libertad derivada del naturalismo promovido en las teorías educativas de J.J. Rousseau en el siglo XVIII.

Es en la primera mitad del siglo XX cuando, experiencias exitosas como la de la Escuela de Artes aplicadas de Viena, Austria en 1901 y la de la Bauhaus en Alemania inspiran la aplicación de modelos de educación progresiva de las artes en escuelas de Inglaterra y Estados Unidos.

Después de los años cincuenta, educadores y psicólogos se han preocupado por investigar y atender los procesos de desarrollo de la creatividad en niños y niñas. De esta manera surgieron diferentes preguntas y respuestas, teorías y propuestas metodológicas alrededor de la educación artística en la enseñanza general.

En Centroamérica, El Salvador ha introducido la educación artística como asignatura en el currículo de educación básica a partir de los años noventa. Sin embargo, se continúa evaluando objetivos y programas para adaptarlos a las realidades y demandas educativas y culturales del país.

Cada una de las experiencias mencionadas recorre caminos diferentes, acorde con las capacidades de los organismos de educación en cada lugar, con las características culturales y condiciones socioeconómicas de cada momento y región.

Por ser una asignatura de reciente creación y teniendo una naturaleza cultural, la asignatura de Educación Artística mantiene un perfil cambiante de configuración y aplicación. Cada país debe diseñar un cuerpo teórico para esta asignatura, nutriéndose de otros modelos e investigaciones, pero basándose en el acervo cultural, histórico y artístico propios.

Esto significa la creación de materiales curriculares y metodológicos sobre referentes locales, pero con una perspectiva de universalidad.

Por otra parte, la educación en artes, multidisciplinaria e integral, es una herramienta indispensable en la formación universitaria de docentes de primaria, capaz de transformar los procesos educativos en aprendizajes constructivos y globalizadores.

2. La Educación Artística en la Construcción del Aprendizaje

(Marta Rosales).

"La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura al grupo al que pertenece."[1]

Partiendo de este concepto, las autoras del presente libro plantean el objetivo de la Educación Artística de la siguiente manera:

> *Facilitar el crecimiento intelectual, emocional y social de los estudiantes y las estudiantes de acuerdo con sus necesidades y capacidades, partiendo de su entorno cultural y experiencia vital.*

Asimismo, se consideran como principios de los aprendizajes en artes:

1. Los lenguajes artísticos desarrollan la sensorialidad y se desarrollan a partir de ella.

2. La expresión artística posibilita la comunicación por múltiples lenguajes y medios.

3. La creación artística por incipiente que esta sea, es un proceso de recreación del entorno (en cualquiera de sus dimensiones físicas, temporales, espirituales).

4. Los procesos creativos en las artes se fundamentan principalmente en los saberes, conocimientos acumulados y experiencias vitales de los estudiantes.

De lo anterior se desprende, entre otras cosas, el potencial que esta asignatura tiene para el enfoque constructivista. En el transcurso de este tema se relacionarán indirectamente los principios fundamentales del aprendizaje constructivista con aquellos que se desprenden del concepto planteado para la educación artística.

1 Díaz Barriga, Frida et alt, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, pag. 15, McGraw-Hill, México, 1999.

Principio constructivista:
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos previos

Este principio se evidencia en el progreso y los cambios en los dibujos que una niña o un joven hacen en diferentes edades. Los niveles de habilidad y destreza en cada etapa dependerán no solamente de la edad, también del mayor o menor entrenamiento en el dibujo, de las aficiones artísticas en su círculo familiar, etc Por otra parte, se trata del "archivo visual" que el niño tiene para transmitir lo que quiere, ya sea repitiendo un modelo (un personaje de la televisión, por ejemplo) o creando su propia versión del mismo.

"Escuchar, Observar y Vivenciar"

Sobre esta premisa es posible enmarcar los principios de los lenguajes artísticos, sonoros, visuales y kinéticos. Sobre la experiencia sensorial puede desarrollarse una metodología constructivista de la enseñanza artística, ya que con muy pocas excepciones, las personas cuentan con más de un sentido.

La siguiente tabla de movimientos[3] es una reducción de la utilizada en "danza creativa"con niños y niñas desde los 5 años.

Las combinaciones y repeticiones de movimientos básicos conlleva a la creación de múltiples variantes que a su vez permiten la expresión gestual tanto en danza, como en teatro.

Los movimientos básicos incluidos en la tabla comprenden un repertorio reconocible de la experiencia vital de los niños. Es el ordenamiento de secuencias que combinan movimientos, tiempos y repeticiones, lo que muestra la creatividad y expresividad de los ejercicios danzarios.

Principio constructivista:
-El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante

Tabla de Movimientos para Danza Creativa[2]

Movimientos de Locomoción	Movimientos Funcionales de las Partes del Cuerpo	Acciones Básicas. Movimientos del Cuerpo	Calidad de Movimiento Fuerza / Tiempo	Espacio
	a) Columna vertebral.	a) Golpear.	a) Pesado.	a) Parcial o General.
I. Básicos				
	b) Cadera.	b) Flotar.	b) Liviano.	b) Parcial o Personal.
a) Caminar:				
	c) Hombros.	c) Latiguear.	c) Apretado.	c) Nivel.
1-Apoyando: Todo el pie.	d) Cuello.	d) Fluir.	d) Flojo.	1-Alto (de pie).
	e) Rodillas.	e) Torcer.	e) Suave.	2-Medio:
2-Apoyando sobre media punta (metatarso).	f) Tobillos.	f) Palpar.	f) Fuerte.	-Sentado. -Arrodillado. -Acurrucado.
3-Apoyando sobre talones.	g) Pies.	g) Presionar.	g) Rápido.	
4-Apoyando sobre borde exterior.	h) Codos.	h) Acariciar.	h) Lento.	3-Bajo:
	i) Muñecas.	i) Sacudir.	i) Largo.	-Acostado Boca Arriba. -Acostado Boca Abajo. -Acostado de Costado.
b) Correr.	j) Manos.	j) Estirar.	j) Corto.	
1-Con rebote.	k) Dedos de la mano.	k) Doblar.		d) Dirección:
2-Levantando rodillas.	l) Dedos del pie.	l) Circular.		1-Hacia Adelante. 2-Hacia Atrás. 3-Hacia los Lados. 4-Hacia Arriba. 5-Hacia Abajo. 6-Hacia La Derecha. 7-Hacia La Izquierda.
3-Pies hacia atrás pegando pies a glúteos.	m) Cara.	m) Elevar.		
	n) Brazo.	n) Caer.		
c) Saltar:	o) Piernas.	o) Balancear.		
	p) Torso derecho.	p) Temblar.		
-Comienza -Termina	q) Cabeza.	q) Arquear.		e) Tamaño:
1.2 pies 2 pies		r) Ondular.		1-Grande. 2-Pequeño.
2.1 pie mismo pie		s) Inclinar.		f) Camino:
3.1pie otro pie		t) Girar.		1-Curvo. 2-Recto.
4.2 pies 1 pie		u) Rotar.		
5.1 pie 2 pies		v) Abrir.		
d) Gatear:		w) Cerrar.		
1-Manos y rodillas.		x) Subir.		
2-Manos y pies.		y) Bajar.		
e)Arrastrar.		z) Alternar.		
f) Rodar.				

Principio constructivista:
- El aprendizaje es un proceso de (re)construcción de saberes culturales

2. Martínez, Ruth, Programa de Capacitación permanente, contenido y metodologías para la Educación Básica, anexos, Ministerio de Educación, Algier´s Impresores, El Salvador, 1999.

Crear y recrear

Se dice que, “crear es recrear”. Esta afirmación se explica por la presencia –más o menos evidente– del mundo interior y el entorno del creador en la obra creada.

En los ejercicios escolares de representación (dramatizaciones) de personajes y/o situaciones, objetos y/o fenómenos naturales, es fácil observar como según la edad los niños utilizan la imitación para representar animales o personajes “salidos” de su entorno, de su experiencia cognitiva y vital.

Cada vez más, el entorno de las personas se expande a través de su contacto con la televisión y el acceso a Internet.

El nivel de contacto con estos medios determina en mucho la relación de cada alumno con su medio y por ende, los elementos observables en su expresión o creación artística.

En este sentido, el o la docente deben motivar la creatividad de los alumnos en la relación con los entornos locales y otros foráneos, al representarlos teatral o plásticamente. Sin esta orientación probablemente los alumnos acudirán en mayor medida a los estereotipos usuales en la TV.

Esto no implica suprimir totalmente el “repertorio” de personajes televisivos, sino complementarlo con otros menos conocidos por los niños. Las narraciones, los cromos y los audiovisuales son recursos utilizables para acercar el aula a otras culturas, situaciones, personajes.

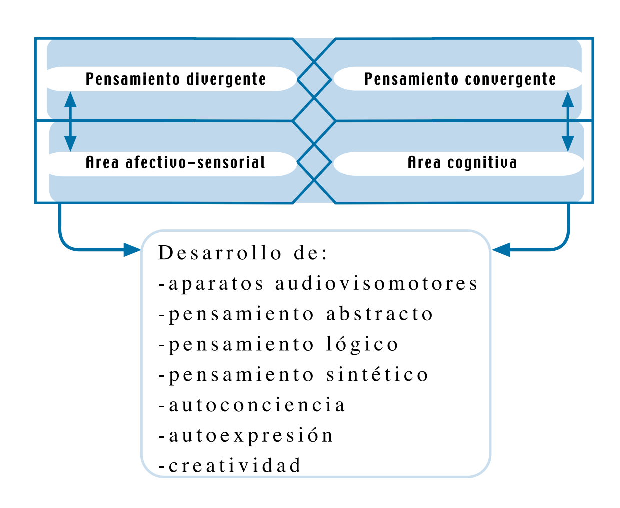
La creación musical puede a su vez enriquecer las dramatizaciones, al crear entornos sonoros originales utilizando la voz, instrumentos musicales y cuanto objeto percutible esté a la mano.

La Educación Artística y la Integralidad del Aprendizaje

Las posibilidades de construir el aprendizaje, con los elementos de los lenguajes artísticos, abren un universo de relaciones para la integralidad de este proceso.
En este punto se considera la integralidad en dos direcciones:

1. La primera, referente a las relaciones entre los diferentes conocimientos y saberes previos del educando.
2. La segunda se refiere a las relaciones interdisciplinarias (la educación artística con otras asignaturas) que se desarrollan en el proceso de construcción de aprendizajes.

Para el primer nivel mencionado, resultan fundamentales los vínculos entre las esferas cognitivas y afectivas que se representan en el siguiente esquema.[3]



3. Rosales Pineda, Marta. Esquema “Vínculos-cognitivos-afectivos en procesos de educación artística”. El SAvador.2002.

Principio constructivista
-El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas

Los vínculos entre las esferas de lo sensorial y lo cognitivo deben ser enfatizados metodológicamente en el proceso de enseñanza y orientados en el proceso de aprendizaje. Posteriormente, se expondrá como ejemplo una actividad de clase que responde a estos vínculos.

Principio constructivista:
-El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.

Volviendo al esquema, el segundo nivel de integración de la Educación Artística basado en la interdisciplinariedad, descansa en gran parte sobre la creatividad e intervención de los y las docentes.

Como un área del conocimiento especializada en la expresión humana, las artes proveen importantes instrumentos para la exploración en otras áreas académicas.
Como forma de expresión, que tiene como condición la percepción del campo, la individuación de las cosas y la solución de problemas expresivos, las artes posibilitan instrumentos intelectuales que favorecen la investigación y la compresión del entorno.

Algunos modelos de enseñanza- aprendizaje como el método Waldorf[4] han encontrado en las artes un recurso motivador para que niños y niñas exploren temas científicos y sociales. Por ejemplo, con el dibujo de la figura humana y la danza se explora la anatomía. Estos modelos, además, aprovechan los recursos de las artes para sensibilizar a niños y niñas sobre otras temáticas. En este sentido, un tema de historia puede ser estudiado con el enfoque del arte como documento histórico (ver cap.1, tema 2 del presente libro). Las temáticas de medio ambiente pueden centrarse en la contaminación sonora y visual de las grandes ciudades, donde la música y las artes visuales pueden ser las disciplinas protagónicas.

Los métodos de aprendizaje que utilizan a las artes de manera trasversal son diversos. Para el docente, estos constituyen modelos que pueden ser enriquecidos con su propia experiencia de manera coherente con su proyecto docente y el de su centro educativo.

El siguiente ejemplo parece típico de una clase de música por estar insertado en este libro, pero con un mayor énfasis en los contenidos sociales y medioambientales puede convertirse facilmente en un modelo para la clase de cualquiera de estas dos asignaturas.

Los esquemas o estancos –de diferentes materias y de las áreas afectivo-sensoriales y cognitivas – se reorganizan integrándose en un enriquecedor proceso de aprendizaje.

A continuación se expone un ejemplo para una clase con alumnos (as) de primaria sobre el tema de los sonidos, donde se abordan contenidos de Lenguaje, Canto y Ejecución musical (ver Matriz A.T.E). El ejemplo incluye una área de vinculación interdisciplinaria inicial y culmina con la actividad de expresión musical.

Sonidos del entorno

A partir de actividades orientadas de percepción auditiva, los niños pueden reflexionar sobre el fenómeno sonoro, cualidades físicas de los sonidos escuchados, fuentes sonoras, ritmos, patrones reiterativos, variantes, etc. También pueden imitar los sonidos, improvisar otros en coros hablados o bandas rítmicas.

4. Método Waldorf: método que plantea la educación general desde la perspectiva artística, la cual se constituye en un eje transversal a todas las asignaturas del pensum. De esta manera la historia del arte, las técnicas, métodos, expresiones artísticas, etc se convierten en la base teórico-metodológica del proceso de construcción del aprendizaje.

Por otra parte, se pueden abordar contenidos como la polución sonora, regulación de ruido en las ciudades, intervención de la comunidad educativa en la solución de estas problemáticas, diferencias entre los entornos urbanos y campesinos, etc

De acuerdo con los objetivos que se plantee el docente, las actividades musicales propuestas a continuación podrían convertirse en un taller didáctico o en un juego didáctico.[5]

La tabla[6] es solo un ejemplo de cómo establecer en parámetros musicales todo lo escuchado en el ejercicio de percepción auditiva. y en este caso, sirve de modelo para la actividad de expresión musical que aparece después.

En este ejemplo, se describen comparativamente los sonidos emitidos por un perro y por el motor de un autobús. Pero, en un ejercicio de percepción auditiva realizado en un parque o en el patio de la escuela existen muchas más fuentes sonoras y por ello, las actividades pueden ampliarse, enriquecerse y hacerse más divertidas.

Ladrido de perro	Motor de autobús
-Sonidos intermitentes, con pausas entre sí - Sonidos altos o agudos - Tienen ritmo irregular - Pueden ser suaves o fuertes - Se encuentran en diferentes entornos, urbanos, campesinos, etc - Son parte del entorno sonoro natural - Casi no pueden ser regulados	-Sonidos continuos, sin pausas -Sonidos bajos o graves -Tienen ritmo uniforme -Pueden ser suaves o fuertes -Se encuentran mayormente en entornos urbanos -¿Son parte de la contaminación sonora de las ciudades modernas? -¿Deben ser regulados? - ¿Cómo podemos evitar ser parte de la contaminación sonora desde la participación individual y como escuela?

Actividad de expresión musical

Objetivos musicales: vivenciar colectivamente la recreación –musicalmente organizada– de elementos sonoros del entorno urbano; desarrollar la expresión sonora a través del cuerpo; ejercitar la coordinación y sincronía grupal.

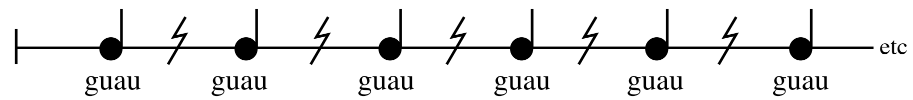
Descripción: ejercicio polirítmico con la participación de varios equipos (banda rítmica, coro hablado).
Contenidos: ejecución instrumental, canto y lenguaje musical (ver Cap. V, Matriz A.T.E.)
Recursos: voz y cuerpo (pueden usarse algunos objetos percutivos).

5. Según Juan Carlos Negret, los talleres didácticos son espacios que con el uso de heramientas culturales, transforman el objeto sobre el que se aplica y al sujeto que participa en el proceso. Los juegos didácticos son actividades completamente lúdicas, pero con el propósito específico de apuntalar el proceso de aprendizaje. En "Cuadernillos Técnicos", No. 6, FEPADE, El Salvador, 1998.
6. Rosales Pineda, Marta. Tabla para un ejercicio de percepción auditiva. El Salvador. 2002.

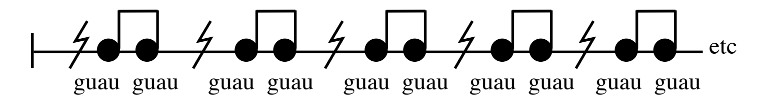
Variantes: Se pueden lograr efectos de tensión y caos hacia el final, haciendo los ritmos cada vez más fuerte y más rápido. Por el contrario, si se decrece tocando cada vez más suave o si se van silenciando las voces una a una (por ejemplo, hasta cuando queda sólo un perro) el efecto es de relajamiento y tranquilidad. Las voces pueden iniciar una a una o por equipos.

"Los sonidos de mi calle"[7]

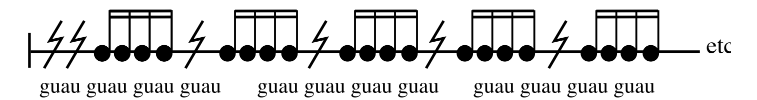
PERRO 1: Grande, ladra con sonidos graves y fuertes pero lento (en tiempo de negra)



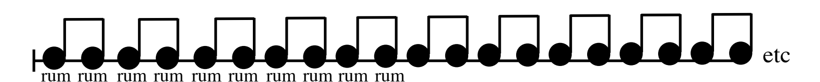
PERRO 2: Mediano, ladra con sonidos intermedios y menor intensidad y más rápido (en tiempo de corchea).



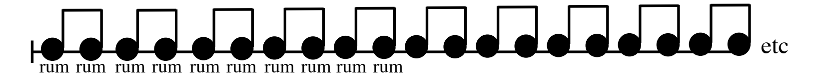
PERRO 3: Pequeño, ladra suave con sonidos agudos y muy rápido (en tiempo de semicorchea).



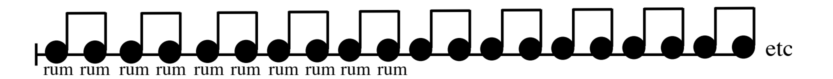
AUTOBUS 1: Grande con sonidos continuos, graves y fuertes.



AUTOBUS 2: Mediano con sonidos continuos del registro intermedio y menos fuertes.



AUTOBUS 3: Pequeño con sonidos continuos, agudos y suaves.



7. Rosales Pineda, Marta. "Actividad musical los sonidos de mi calle". El Salvador. 2002.

El ejemplo anterior puede aplicarse desde el primer al tercer grado de primaria. Como se ve, puede ser un recurso a implementarse en las clases de ciencias (sociales, naturales, medio ambiente).

Evaluación en la educación artística

Para los procesos evaluativos de la educación artística, las autoras proponemos algunos criterios planteados por el enfoque constructivista:

- La demarcación del objeto a evaluar.
- La definición de criterios determinados para el proceso evaluativo.
- La emisión de juicios esencialmente cualitativos sobre el objeto a evaluar.
- La diferenciación de procedimientos y técnicas evaluativas según las aportaciones curriculares actitudinales, procedimentales y conceptuales.
- La recuperación de los datos arrojados por la evaluación para la retroalimentación docente (utilidad y eficiencia de las estrategias de enseñanza) y alumno.
- La aplicación continua de procesos evaluativos encaminados a dar una apreciación acumulativa de los avances.

En los cuadros de la propuesta de áreas temáticas estratégicas para la Educación Artística (Matriz A.T.E. Cap. V) se incluyen los tipos de contenidos por área temática. De esta manera, los y las docentes podrán aplicar las siguientes propuestas de evaluación consultando esos cuadros.

Evaluación de contenidos declarativos

Hay que aclarar que en la educación artística de un nivel de educación primaria o básica tienen mayor presencia los contenidos conceptuales (en comparación con los factuales).

Ejemplo: en los contenidos de apreciación musical sobre estilos y géneros, se demanda una evaluación que promueva el parafraseo y la evaluación sobre interpretaciones, uso y aplicaciones que los alumnos hacen de los conceptos en sus trabajos artísticos. Estos trabajos pueden desarrollarse en otros contenidos de artes plásticas como composición, uso de elementos visuales.

En música, la aplicación de conceptos sobre los géneros (ritmos bailables, instrumentos utilizados) se puede orientar en contenidos de creación musical y ejecución instrumental.

Evaluación de contenidos procedimentales

Tradicionalmente se da mayor énfasis a los contenidos procedimentales en la educación artística. Desde un enfoque constructivista, esto se enriquece, puesto que puede reforzar aspectos conceptuales que trascienden la mera destreza para "hacer" el producto.

En este sentido se recomienda evaluar:

- La comprensión de los pasos del procedimiento en cuanto al grado de manejo y dominio de técnicas. Ejemplo: aplicable a los contenidos de técnicas y diseño en artes plásticas y a los contenidos de canto, ejecución instrumental, lenguaje musical, del área de música.
- La aplicación del procedimiento de manera funcional y flexible, como en los contenidos de creación y composición (artes plásticas) y creación en el área musical.
- La generalización y transferencia a otros contextos de aplicación como la capacidad de enriquecer otras asignaturas del currículo.
- De manera individual y orientada por el maestro de acuerdo con los objetivos preestablecidos, así como al grado de dominio que se pretende de los educandos.
- La permanencia del dominio procedimental ya que en educación artística, en muchos casos, el aprendizaje va de lo simple a lo sucesivamente más complejo. Ejemplos de esto son: la construcción de objetos tridimensionales que requieren del aprendizaje de técnicas básicas de modelado (tipos de ensambles, formas de construcción con medios escultóricos diversos).

Evaluación de contenidos actitudinales

Uno de los aspectos menos atendidos en los procesos de evaluación son los contenidos actitudinales. Este fenómeno también se da en la educación en artes porque se enfoca la atención al producto terminado y no al proceso, que es donde se desarrollan los aspectos actitudinales, como la conexión con el entorno cultural, la percepción del orden y organización de la naturaleza, valoración del trabajo propio y de los demás, etc. Este tipo de contenidos estan relacionados con las áreas estratégicas en música con áreas de apreciación, ejecución instrumental y canto, en artes plásticas con las áreas de creación y composición, en teatro en apreciación, expresión corporal y vocal, representación.

En los procesos evaluativos de la educación artística se recomienda:

- Realizar dos niveles de evaluación, la autoevaluación y la evaluación maestro-alumno. Sin embargo, se recomienda que la autoevaluación debe ser un proceso orientado por el maestro que guiará al estudiante en la observación de su propio trabajo, a partir de los componentes del lenguaje artístico aplicados y sus características propias.
- Para la autoevaluación utilizar instrumentos como círculos de valoración donde el maestro provoca la reflexión del alumno sobre su propio trabajo. Esto permite al maestro conocer más sobre las motivaciones expresivas de sus alumnos y al mismo tiempo evaluar los logros del aprendizaje. Por ejemplo, estos círculos pueden desarrollarse sobre el trabajo grupal –de acuerdo con el nivel académico de los alumnos– como en una muestra de los trabajos hechos en clase o la ejecución musical de la banda de la escuela. La actitud de enmarcar el trabajo individual, dentro de una muestra colectiva, implica un grado de reflexión sobre la obra propia.
- En la evaluación maestro-alumno se hace necesaria la observación, y la utilización de formatos que permitan anotaciones anecdóticas, que a su vez contemplen las evaluaciones cualitativas. Ello, con el fin de poder tener instrumentos que arrojen datos de manera integral sobre los avances y alcances del proceso de aprendizaje a corto, mediano y largo plazo.

3. La Expresión Artística en La Educación. (Marta Eugenia Valle)

En la escuela, la educación artística brinda la oportunidad de desarrollar una serie de habilidades físicas e intelectuales en los procesos de formación, ya que se especializa en la observación sensible de las cosas y los fenómenos que rodean a niños y niñas, así como la observación de las múltiples relaciones con el entorno y su mundo interior.

En el ámbito escolar, la educación artística se traduce, por un lado, en prácticas de expresión artística y, por otro, en ejercicios de manejo de las técnicas de las diferentes disciplinas artísticas. En el campo de la expresión la educación artística propicia espacios en donde niños y niñas recrean su mundo interior y entorno: lo que sienten, piensan, lo que ven y cómo lo ven. En el campo del manejo técnico, se propician espacios para la exploración y experimentación con los diversos materiales y técnicas (en las diferentes disciplinas artísticas), con el fin de mejorar el control que niños y niñas requieren para materializar su experiencia creativa y así concretar sus trabajos artísticos.

Además, en la expresión artística se unen dos aspectos: la apreciación artística y el diseño. La apreciación artística favorece los aspectos que llevarán a niños y niñas a construir una serie de criterios técnicos y sensibilidades que les permitirá, a lo largo del tiempo, disfrutar más de sus creaciones y las de los demás; el diseño como una disciplina que aporta una metodología de trabajo que permite resolver problemas de construcción de los objetos y estructuración de los hechos artísticos.

Por otra parte, todas las dimensiones de la expresión artística escolar (apreciación, experimentación y diseño) demandan de la reflexión. Dicho proceso de reflexión es compartido públicamente por niños y niñas mediante la expresión artística. Por ello, los procesos de creación artística en la escuela contribuyen a atraer la atención de niños y niñas (sobre todo en aquellos de más de ocho y nueve años), hacia las particularidades de los objetos: ¿ cómo es realmente esta hoja?, ¿qué cosas nuevas descubro cuando dibujo por primera vez mi bolsón?, ¿cómo es mi compañero o compañera de clase?, ¿cómo se mueve un gato?, ¿cómo suenan las campanas de una iglesia?, ¿cómo se sostiene ésta estructura? ...

El psicólogo Rudolf Arheim[1] sostiene que: "Las artes -la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro- son los medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar intensidad a las particularidades de la vida. De esta forma, las artes acrecientan el conocimiento" y hay que agregar que así también la expresión artística, enriquece nuestra percepción de la vida.

Dentro de los procesos de formación, la creación artística, que conlleva la expresión, contribuye al desarrollo de importantes habilidades sensoriales, intelectuales e intuitivas que son herramientas básicas para el óptimo desenvolvimiento de las personas, por ello es importante enfocar no sólo el producto tangible que se genera al desarrollar la actividad artística en el aula, sino también enfocar el proceso que lleva a la consecución de dicho objeto.

1. Arheim,Rudolph. "Consideraciones sobra la educación artística" Pg. 18.

Por medio de la creación artística niños y niñas tienen la oportunidad de explorar medios de expresión que representan nuevas dimensiones o facetas del entorno, tanto de su mundo interior como exterior. Para llevar a cabo esta exploración los y las estudiantes deben recurrir a procesos mentales que demandan y potencian procesos intelectuales muy complejos que determinan los niveles de sensibilidad y formas de relacionarse con el mundo: la poesía y literatura dan la oportunidad de enfocar y expresar cosas que no es posible "decirlas" por la prosa genérica, la pintura abstracta explora lenguajes en el campo de lo visual que la pintura figurativa no ofrece, el teatro y la danza posibilitan un lenguaje kinésico que explora dimensiones de la auto-conciencia corporal y actitudes a las que la simple interacción cotidiana no permite penetrar.

En este sentido, la expresión artística en la escuela es un agente primordial en el desarrollo de la mente y es la oportunidad que niños y niñas tienen de explorar y crecer en su humanidad y comprender la de las demás personas.

La necesidad de conocer: procesos perceptivos

De acuerdo con Arheim,[2] la contribución de la enseñanza artística al desarrollo de los órganos encargados de la percepción y de la formación de conceptos, se basa en la necesidad de complementar el desarrollo fisiológico de los órganos de la percepción con el desarrollo de la habilidad para formular conceptos.

No basta el desarrollo fisiológico para el desarrollo de los órganos de la percepción, por ejemplo, en el campo de la visión, en la medida en que madura fisiológicamente el ojo humano, se afina la imagen percibida. Con ello, los niños y niñas tienen la capacidad de percibir las imágenes más nítidas. Pero entonces, se pasa al siguiente problema: diferenciar conceptualmente los objetos.

Para la supervivencia,las especies animales –entre las que se encuentra la humanidad- deben aprender a reconocer las diferencias y similitudes entre las cosas y los demás seres. Para los seres humanos esto también significa formular conceptos formales y teóricos; sin esto, las cosas se ven pero no se reconocen en toda su dimensión.

Por lo tanto, la visión no puede estar ligada únicamente al registro mecánico sino complementarse con los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos.[3]

Por lo tanto, la percepción es un hecho cognitivo que depende de la capacidad para observar y conceptualmente entender el entorno (los objetos individualmente y en su entorno), las artes visuales, por ejemplo, especializadas en la generación de discursos estéticos basados en lenguajes visuales, provee en la escuela las herramientas teóricas y técnicas para estimular, desde edades muy tempranas, la memoria visual y la capacidad de formación de conceptos.

Todos los sentidos, y el cuerpo en general, forman parte de la mente. Para que la mente crezca, necesita contenido sobre el cual reflexionar. Los sentidos, como parte de un todo cognitivo inseparable, aportan ese contenido.[4]

Lo anterior tiene su equivalente en la música con el desarrollo de la percepción auditivo/conceptual y vocal, en el teatro y la danza con el desarrollo de lo kinético/conceptual.

2. Ibid.
3. Arheim,Rudolf.
4. Ibid.

¿Lirio Silvestre: lilium philadelphicum?…

Además de la percepción, otro aspecto importante en los procesos de cognición, que involucra la expresión artística escolar, es el de captar la estructura de un campo: saber identificar en su complejidad un objeto individual y saberlo situar en el todo. Es decir, saber generalizar e individualizar conceptos.

Como explica el psicólogo Rudolf Arheim,[5] lo anterior es parte de un proceso intuitivo. Saber identificar a la persona, ubicarla en su comunidad y a su comunidad dentro de una nación y la misma en el contexto global, requiere de un proceso que va, por ejemplo, desde percibir a la casa como una estructura en la que niños y niñas se desenvuelven cotidianamente, comprender las diferencias entre cada edificio, establecer sus similitudes y pasar finalmente a establecer un estándar de lo que es una casa. Hasta aquí se establecen generalizaciones.

En éste proceso se formulan los conceptos intelectuales que -sin la intuición- carecen de la posibilidad de flexibilizarse para enriquecer la visión que los niños y niñas adquieren del mundo circundante. Son tan importantes los conceptos intelectuales de las cosas (como los que se han explicado: aquellas definiciones que se pueden encontrar en un diccionario, por ejemplo) como la percepción intuitiva de las mismas: la definición biológica de un lirio, que pueda encontrarse en un diccionario, se enriquece con la experiencia humana de apreciar personalmente la aparición de ésta flor en el jardín.

En ésta experiencia personal de observación se lleva a cabo la individuación que pasa de una definición general de los lirios o lilium philadelphicum -la del diccionario- a una muy concreta que es la que se ha experimentado mediante la observación y reflexión personal. Es así como los dos niveles de comprensión (generalización e individuación) son complementarios, tanto en la expresión artística como en los otros ámbitos de la vida.

Los valores de la expresión

Con el aporte de las artes al desarrollo de los procesos cognitivos se preparan las condiciones para la expresión. Refiriéndose a las artes visuales, Arheim[6] explica tres virtudes de la dinámica perceptiva antes descrita que contribuyen a la expresión artística: la primera, la autoconciencia de las fuerzas de la mente; la segunda, la formulación de un lenguaje simbólico y la tercera, se desprende del fenómeno psicológico conocido como el de la resonancia.

La primera describe la percepción que niños y niñas adquieren de su propio proceso creativo, consientes o no de éste, de forma intuitiva se enfrentan a "problemas" para expresarse artísticamente, los cuáles van aprendiendo a resolver mediante el uso de su creatividad, de ésta forma, aprenden a buscar las soluciones en sí mismos y expanden sus límites intelectuales. Cada trabajo artístico es entonces una invención por la que el niño y la niña proyectan su pensamiento; el maestro o la maestra juegan un papel muy importante para orientar y enriquecer este proceso,[7] proporcionando espacios para la creación y herramientas para la ejecución de tales invenciones.

La segunda hace alusión al lenguaje simbólico, que es uno de los códigos de la expresión artística con los que se está más familiarizado. Se puede hablar aquí de las "metáforas" visuales, sonoras y hasta corporales que permiten cada una de las disciplinas artísticas y que al alcance de niños y niñas les permite expresar cosas que los otros lenguajes convencionales no.

5. Ibid.
6. Ibid.
7. Ver tema: "Las Artes en la Educación" en éste libro.

Pero, también, cuando se habla de expresión artística se tiende a reducir su lenguaje únicamente a lo simbólico, con lo que se pierde de vista el valor de la expresión como expresión misma, que en el nivel escolar, cobra un importante lugar en la exploración y uso de los materiales. Por ejemplo, trazar líneas libres en una cartulina es un ensayo que permite la auto-expresión a niveles subjetivos que trasciende lo representacional y lo simbólico, permitiendo la exploración de las posibilidades plásticas del instrumento de dibujo y también la expresión subjetiva que está más allá de ello. Este lenguaje es, entre otras cosas, un espacio de experimentación de la libertad y medio de muchos hallazgos que han servido de fundamento, por ejemplo, de la pintura de carácter gestual, en cuyo lenguaje se sintetizan los medios plásticos y su creador.

El tercer aspecto que Arheim señala es la resonancia, que describe un fenómeno psicológico en donde el o la espectadora interiorizan la dinámica de lo observado y se "posesionan" de ello, por ejemplo, no solamente se percibe la imagen ascendente de una torre, u otro elemento arquitectónico, la caída de un árbol en una tormenta, sino que también experimentamos las tensiones de éstas imágenes y las trasladamos a nuestro cuerpo.

Con ello el o la espectadora reproduce dichas tensiones en su cuerpo, así como las diferentes dinámicas de las cosas como su inclinación, balanceo, su ascensión, interiorizando lo que está viendo en su exterior. Así, se experimenta la dinámica de la vida de las cosas, se experimenta la vida y por lo tanto, la resonancia nos ayuda a sentirnos vivos y humanos.

Parte II. Prácticas y Técnicas Artísticas

Introducción (Marta Eugenia Valle-Marta Rosales)

Esta parte del libro pretende –por una parte– desarrollar una serie de temas teóricos y las técnicas artísticas, como material referencial para docentes de educación artística.

Las autoras han considerado que uno de los aportes de este texto es precisamente la compilación sintetizada de contenidos que, sobre las artes, han escrito importantes autores y que pueden apoyar el trabajo docente.

Por otra parte, más importante aún es el tratamiento que algunos de estos temas poseen en cuanto al enfoque que tienen dentro de una asignatura de educación artística. Esa vinculación es la que permite al maestro apropiarse de la teoría y las técnicas artísticas para desarrollar su proceso de enseñanza como un verdadero "interlocutor de los aprendizajes"[1].

Las actividades y juegos didácticos propuestos, en diferentes temas de esta parte, son aplicaciones de la teoría y las técnicas utilizadas en diferentes lenguajes artísticos, épocas, estilos y por diferentes artistas y pedagogos.

Se aplica, en parte, el enfoque constructivista, en el sentido de promover el aprendizaje desde los saberes y bagajes experienciales de los alumnos y con la orientación, acompañamiento e interlocución de los maestros, en contextos coherentes con los referentes culturales, sociales e históricos.

Por otro lado, se observan en este libro, elementos de la enseñanza donde sigue siendo necesaria la "repetición" (en la práctica musical, por ejemplo) para alcanzar cierto desarrollo de las destrezas y dominio de las técnicas; también se desarrollan o sugieren algunos contenidos en un orden de complejidad creciente (de lo simple a lo complejo), pues hasta el momento no existen métodos –para el dominio de ciertas técnicas– que ofrezcan resultados bajo otro ordenamiento.

En conclusión, podría decirse que las autoras no ponderan el constructivismo como "única opción" al enfocar los contenidos de esta parte (y de otras secciones del libro), puesto que –ya sea dentro o fuera del ámbito escolar– el acercamiento a los conocimientos puede darse en situaciones no contempladas por el constructivismo (situaciones no significativas)[2] .

Se parte pues, de un manejo más elástico que permita a los docentes alternar metodologías (aún cuando varios textos afirman que el constructivismo no es un método, sí posee un perfil metodológico propio).

1 Negret, Juan Carlos, Cuadernillos Técnicos No 6, FEPADE, El Salvador, 1998.
2 Considerando las situaciones significativas como aquellas que tienen sentido y significancia para el alumno por lo vivencial y su carácter "no formal", lo cual las califica como aprehensibles y difíciles de olvidar.

Capítulo III. La Apropiación del Lenguaje Artístico

1. La Creación Artística y el Juego (Tatiana de la Ossa Osegueda)

Los mitos

El hijo le muestra un dibujo a su abuela
Abuela: *¡Mira nada más, hijo! Es increíble como dibujas. ¿Cómo lo hiciste?*
Nieto: *Con este lápiz abuelita y lo empecé haciendo la panza y luego las patas...*
Abuela: *Jamás me imaginé que dibujaras tan bien. Saliste a tu abuelo. ¡ Tan bueno que era para eso del dibujo !*[1]

Con frecuencia, se escucha decir que el arte es el resultado de la inspiración, del talento o de una habilidad natural o innata. Se considera entonces, por un lado, que el arte no es necesario estudiarlo pues la tendencia a hacer arte "se trae" consigo al nacer. Por otro lado, al considerar al arte como resultado de la inspiración, se asume que se produce como por un impulso, algo difícil de contener. Una vez que la inspiración brota o hace su aparición en el alma humana, hay que darle rienda suelta.

Estos mitos tienen sus raíces en concepciones antiguas del arte, la mayoría de origen occidental, en las cuales el arte se describe como un "rapto de locura," una revelación, una tormenta, una pasión, un reflejo del espíritu, una movilización del alma provocada por las musas o por un origen divino (como las revelaciones de Santa Teresa).

Si buscan las causas profundas de la creación artística se encuentra en otra realidad, la realidad del trabajo diario, del aprendizaje de técnicas, del entorno de los artistas (cultural, social o económico) que determina la manera de concebir y hacer arte.

Los mitos permanecen porque hay desconocimiento del proceso creativo. El desconocimiento se basa en la poca reflexión que hay sobre el arte y la reproducción de patrones, comportamientos y valoraciones culturales que hacemos y tenemos sobre el arte.

El proceso creativo

"Tres gotas de azul, luego tres gotas de rojo.
Revuelvo...¡Se hace morado!
Le pongo más gotas de rojo...revuelvo, se hace...púrpura.
Si le pongo gotas de agua y lo esparzo con una esponja sobre papel blanco y me queda una fina capa rosada intensa, de sangre diluida...
Pero si en lugar de agua y esponja, tomo la pintura con un pincel y trazo un círculo con fuerza, puedo ver que el punto de contacto inicial con el papel me queda intenso.
Al final el color morado se fue desvaneciendo..."[2]

1 Textos de Tatiana de la Ossa Osegueda.
2 Textos de Tatiana de la Ossa Osegueda.

La creación artística no es sólo un momento de un hallazgo o de una resolución. La creación es un proceso complejo que resulta del trabajo sobre imágenes, movimientos o sonidos y con materiales específicos: el conocimiento de técnicas.

Un pintor dedicado a esto, antes de sentarse ante un lienzo o ante un trozo de cartón o frente a una pared, ha aprendido cómo reaccionarán los materiales que aplicará en alguna de esas superficies. El artista ha experimentado y conoce la combinación de los colores en tintes o pinturas, sabe prever los resultados de sus mezclas, sabe cómo usar diferentes materiales como carboncillo, lápices, témperas o tintas; reconoce las texturas que producen dichos materiales y los que producen los papeles, telas o el soporte que escoja utilizar.

En fin, un artista o una artista pasa por un proceso previo de conocimiento de procedimientos, de pruebas y ensayos de aplicación. Aprende, además, a observar y reconocer el efecto de la luz y la sombra sobre los objetos, a entender los principios de la perspectiva, a reconocer un claroscuro y principios de composición visual.

Un cantante o una cantante, por su lado, conoce su aparato fonador, su capacidad para variar su propia voz, su volumen, la colocación del aire, la entonación, el manejo de los tonos...Una actriz o un actor, además de todo lo anterior, conoce su cuerpo, su potencial expresivo gestual, el uso y manejo de su cuerpo en el espacio; maneja el equilibrio físico, el control de energías en el movimiento y sabe escoger y usar los accesorios e indumentarias en una representación escénica.

Un músico conoce su instrumento, aprendió las variantes sonoras que puede producir con el mismo, ensayó hasta perfeccionar sus habilidades motoras para lograr hacer sonar bien su instrumento y reproducir secuencias sonoras preestablecidas. Además, aprendió a distinguir la melodía del ritmo, el contrapunto, *el fortísimo*. Aprendió a compartir un tema con otros musicos con diferentes instrumentos. Sabe reconocer timbres, tonos, sus combinaciones y tiempos.

Sin estas bases técnicas, listadas brevemente y a modo de ejemplo, los artistas tienen muy pocas probabilidades de crear o recrear arte. En este sentido, el arte es, en primera instancia, un oficio.

Es un trabajo que requiere de entrenamiento, de disciplina y de constancia para aprenderlo y “pasterizarlo”.

A partir de la técnica, el artista o la artista va adquiriendo la habilidad para aplicar dichas técnicas, es decir, que va aprendiendo a ser maestro en este trabajo. Luego, podrá usarlas con libertad y soltura, de manera que se convertirán en la base de su trabajo creativo.

Es también cierto que hay personas que sin tener gran experiencia o con el aprendizaje y práctica básica de una técnica, son capaces de producir piezas que se pueden considerar artísticas. Esto sucede, en particular, en el arte visual y en el actoral. Pero estas son excepciones en que los artistas que se inician, no pueden reproducir una vez más. Si producen eventos u obras únicas, luego son incapaces de producir nuevas obras, de repetir sus logros o de perfeccionar sus hallazgos. A veces, estos “talentos” o “genios”, incursionan en el aprendizaje de técnicas y logran convertir sus primeros hallazgos en puntos de partida para su carrera artística.

También cabe mencionar aquí que hay artistas que se han dedicado por años y con ahínco a darle prioridad a la técnica en el proceso creativo, lo que provoca, tarde o temprano en la repetición “academicista” y en la falta de ingenio en sus propuestas. El exceso de importancia en la técnica, puede convertirse también en una limitante para la creación artística.

¿Qué hace falta entonces para entender tan complejo fenómeno como el proceso creativo?
La respuesta está en otro elemento consustancial a la técnica: la propuesta artística o estética.

La propuesta estética

> *"Escojo un pedazo de papel y unos lápices de colores.*
> *Imagino una bestia en medio de la selva...*
> *Tiene formas redondas, suaves...excepto los dientes.*
> *Estos son puntiagudos y muy brillantes. Relucen entre las hojas.*
> *Las hojas son verdes, sedosas.*
> *Hay un sol radiante.*
> *La bestia tiene un ojo negro redondo y mira a su presa.*
> *¡No tengo lápiz negro!*
> *Entonces... Si no hay negro, los ojos serán... ojos...*
> *¡Le hago un ojo rojo! Para que se vea más peligroso."*[3]

Además de la técnica, el artista debe aprender a expresar una propuesta estética, es decir, a plantear, por así decirlo, una "hipótesis" de la cual partir. Este es el deseo o motivación para producir una determinada obra de arte. Es el objetivo de un artista, sea consciente o inconsciente, pero siempre existe algo que moviliza e incita a la creación.

Puede, por ejemplo, proponerse interpretar una partitura y reproducirla con virtuosimo. Puede también, proponerse crear una partitura, componer versos, una escena teatral o una sinfonía.
Se asume aquí, bajo la hipótesis de que se desee crear y no interpretar, que se cae en la trampa de la inspiración, creencia que pretende explicar el impulso para hacer arte.

El impulso artístico

¿Qué es ese impulso del que tanto se habla en las artes?

Se puede asumir, para fines de estudio, que existe una motivación inicial para la creación, una motivación que puede manifestarse como una idea, un sentimiento o una imagen sobre la que se desea expresar algo.

Esto inicia el proceso mismo de la creación de una obra específica porque hay un móvil, un deseo de comentar, de decir y, en una palabra, una voluntad de EXPRESION. Este impulso artístico bien podría definirse como una inclinación o tendencia a crear. También se puede entender como un gestor de causas estéticas.

¿De donde viene esta motivación?

Para muchos artistas la motivación es el resultado de la necesidad de comunicarse, para otros, de expresar un estado de su conciencia o de, simplemente, compartir un hallazgo o entretenimiento de una situación.

3 Textos de Tatiana de la Ossa Osegueda.

A principios del siglo XX, en el campo del trabajo actoral el director teatral ruso Constantin Stanislavsky *hermosas como sea posible (...) el artista (...) necesita impresiones (...) por que nadie sabe qué movilizará* su alma y abrirá la casa de tesoros de sus dones creativos."[4]

Las huellas sensibles en los actores y actrices los impulsan a comprender emocionalmente a sus personajes, pudiendo entonces reconstruir los estados emocionales, recrearlos y vivirlos como otros, diferentes a los presentes y cotidianos del actor. Para muchos actores éste es el punto de partida para la creación: entender el alma humana y compartir este entendimiento con otros seres, sus espectadores.

En palabras de Stanislavsky, el actor..." *debe hacer nacer la imagen y la vida del espíritu humano y , habiéndolas vivido y experimentado, encarnarlas de manera natural.*"[5]

Para una poetisa o para un poeta, una frase o una imagen puede ser lo suficientemente significativa como para convertirse en el punto de partida para plasmar en versos sus inquietudes. También los recuerdos, las percepciones, las ideas, las imágenes, los sentimientos, las sensaciones y emociones desencadenan en el ser humano una serie de otras percepciones, ideas o imágenes para desarrollar en una pieza artística.

Lo que permite al artista entrar con soltura en un proceso de creación, es decir, de construcción o producción artística, es el nivel de conocimiento que tenga de técnicas y de instrumentos de trabajo. La creación requiere de trabajo de "carpintería", de capacidad para armar, esbozar y terminar una pieza que a su vez sea capaz de comunicar o expresar.

Veamos, un ejemplo, sobre lo que sería un ensayo de escritura de un poema basado en las ideas de "La Luna" y la de tener un rol de "guía". Al escribir puede proponerse, por estilo o gusto personal, escribir una sola estrofa de cuatro versos, formados éstos de endecasílabos rimados.
Como resultado de estos lineamientos técnicos se puede obtener infinidad de resultados.

Intente escribir una o dos estrofas con estas ideas y con las condiciones técnicas indicadas.
Luego, lea las propuestas que aquí se adjuntan. Compare resultados observando ritmo, sintaxis, vocabulario y metáforas. Puede ampliar su valoración hacia el uso de estilos, las épocas en las que este tipo de versificación era más usual.

Propuesta #1
"La luna, fanal eterno y fugaz
llevas luz como en vuelo un alcatraz
y tras los pasos del peregrino vas
Luna amiga, abriendo paso al compás."

Propuesta #2
"Luna, Luna, Luna, nocturna luna,
si caminas lento como ninguna,
Luna, Luna, eres pasaje y Luna
y haces camino como ninguna".

4 Stanislavsky, My Life in Art. pág. 37.
5 Ibidem, pág. 565.

Propuesta #3
"Ni las estrellas en la noche guían
ni los viajeros en faros confían
como en tus rayos que en plateado guían
caminos que las sombras extravían."

Propuesta #4
"Paso tonto y singular no puede dar
quien camina como ciego sin buscar
pues ya tiene una guía para andar
en esas noches tras la Luna sin par."[6]

La creación en la historia

La creación artística ha sido comprendida, de diversas maneras, por las diversas culturas a lo largo de la historia humana. Los griegos antiguos creían que la creación artística (arte y técnica a la vez) debía basarse en el *mímesis* o reproducción imitativa, un artificio con capacidad de conmover.[7]

Actualmente, muchos en el mundo occidental creen que la creación artística es casi obligadamente una elaboración de algo original, es decir, que a partir de cosas preexistentes se es capaz de generar una pieza única y original.Esto implica que no hay más una reproducción y que los artistas generan cosas nuevas. Son creadores en todo el sentido de la palabra.

Hace trescientos años aproximadamente, Diderot, de la época de la Ilustración, escribió la *Paradoja del Comediante* en la cual trata el tema de cómo debe enfrentarse la creación. Plantea que el actor se debate entre la razón y la emoción. Con Diderot, y por primera vez en la historia humana, el artista se encuentra en un cruce de caminos en el cual debe decidir su enfoque artístico o su forma de crear.

Por un lado, tiene la emoción con la cual se es capaz de ser subjetivo, de tener una perspectiva personal y particular sobre su creación artística y por lo tanto, es capaz de vivirla "desde adentro". De esta manera puede llevar y producir arte con el desbordamiento de sus pasiones. De ésta época también deviene la creencia de muchos artistas aficionados de que la creación puede hacerse "acalorada y vertiginosa" y que permite al artista caer en el arrebato y hasta en la locura (temporal) para crear.

Esta polaridad, en la concepción del proceso de creación, ha desembocado en diversos estilos de arte tales como el clasicismo de la época de la Ilustración (en donde se buscaba balancear estos extremos) o el romanticismo que demandaba el flujo de los sentimientos a través de las artes. El tema de discusión entre teóricos y hacedores de las artes se extiende hasta nuestros días y hoy se encuentran artistas que, por un lado, defienden la catarsis y la vivencia emocional y, por el otro, la técnica y el control de las pasiones.

Para no caer en la infructuosa discusión sobre cuál postura o enfoque sería más productiva o útil, prefiero explicar el tema de la creación desde otra perspectiva: el artista y su entorno.

6. Textos de Tatiana de la Ossa Osegueda.
7. La capacidad de conmoción, de acuerdo con Aristóteles radica en la kátharsis, o purificación de los afectos. La purificación debía lograrse desde la producción de los espectáculos como una armonización dentro de lo artificial (técnica artística). La empatía permitía la transferencia del miedo y la conmiseración.

El artista y su entorno

> **"Donde se oyen canciones,**
> **tranquilo puedes estar**
> **porque los malhechores**
> **no saben cantar."**
> Recopilación de cantos de 1853, Costa Rica.[8]

Los artistas que viven del quehacer artístico, requieren de conocimientos que les permita mantenerse productivos y dependerán más de métodos, de técnicas y vivencias que les permita ser eficientes y efectivos en sus quehaceres. Es decir, que les permita ser ***expresivos***.

Los artistas que asumen las artes, como una actividad pasajera o de apoyo a sus vidas diarias podrían requerir menores exigencias técnicas, metodológicas y vivenciales. Sus esfuerzos pueden ser fugaces y no tienen la presión de la sobrevivencia.

Las personas que ofician como artistas buscan constantemente un modo de expresión, buscan formas y temas, perfeccionan sus lenguajes artísticos, investigan posibilidades con mayor persistencia que la que tendría una persona que pasa por el arte sin ser su fin vital.Para un amante de las artes el valor de éstas se encuentra en su capacidad de expresión.

El público o perceptor de arte reconoce el arte del amateur del arte profesional, reconoce cuándo los fines son religiosos, políticos o comunicacionales, reconoce el arte por el arte mismo y la capacidad que tiene de apelar y universalizar la condición humana.

Dentro de un marco educativo, es de suma importancia reconocer el potencial humano creativo y su inserción en los ámbitos sociales. No tendrá la misma exigencia para un alumno un curso de artes, que es parte de su formación integral, que un curso que pretenda formar artistas.

El sistema escolar centroamericano ha abandonado, en general y en los últimos años, la enseñanza de las artes para dar énfasis a la enseñanza de las ciencias y las tecnologías. La formación de la niñez y la juventud se ha reducido a realizar actividades de ciencias naturales, matemáticas y lenguaje. Las humanidades, reducidas a resúmenes, datos historiográficos o a lista de términos de valores a memorizar, son requisitos que las escuelas parecen cubrir para atender los lineamientos ministeriales. Pero el ejercicio de valorar la cultura, de promover las habilidades comunicativas, de reflexionar sobre la identidad y los roles sociales de cada ser humano, han quedado al margen de la educación y de la reflexión intrafamiliar.

Esto ha provocado el egreso de jóvenes formados en pocas áreas y desligados de sus comunidades y de sus realidades, con apenas algunas herramientas básicas para leer, escribir y contar. El sistema educativo (dador de información) provoca deserción y abandono de los estudios por falta de motivación.

Los seres humanos se nutren del diálogo social y los estudiantes, huérfanos de educación artística, están también ausentes de formación humanista.

8. Del trabajo de antropólogos alemanes en su paso por Centroamérica. En el libro de Emilia Prieto, Romagozas Tico meseteñas. p.91.

Además del entorno social, hay otros factores que determinan los procesos de creación, como son los sistemas por medio de los cuales los artistas producen. Hay producciones artísticas que son el resultado del trabajo individual, como el de los pintores, los fotógrafos o los escritores. La exigencia de sus obras recae en las habilidades desarrolladas por una persona: el autor de un fresco, un retrato, un paisaje o una pintura postmoderna, o el trabajo realizado por una novelista, un poeta o una cuentista.

En cambio, hay producciones artísticas que son el resultado del trabajo colectivo, como lo son el teatro, la danza, la ópera, el teatro de títeres. Aquí la exigencia recae en el colectivo de actores, director, conductor, diseñadores, bailarines, cantantes, músicos, productores, etc.

Lo que resulta importante, desde la perspectiva educativa, es que los sistemas colectivos permiten la retroalimentación que experimentan aquellos que están inmersos en procesos de creación artística. Quien trabaja solo recibe retroalimentación del público al final de su trabajo, pero quien trabaja en colectivo la recibe de manera constante: antes, durante y después del trabajo creativo.

La retroalimentación juega un papel vital en la creación porque permite el encuentro de ideas, percepciones y sensorialidades durante el proceso, provocando cambios, ajustes y experiencias más dinámicas.

El contacto social es vital para el desarrollo de los potenciales artístico-expresivos.

Tomando en cuenta lo anterior, los espacios que se puedan abrir para la enseñanza de las artes en el sistema educativo, pueden convertirse en instrumentos enriquecedores para el despertar de las esencias del espíritu humano: imaginación, creatividad, expresividad y bienestar emocional.

El juego

Cantando en grupos. Grupo azul: Ambo ató, matarí leri leró (Saludan)
Grupo Verde: *¿Qué quería usted? matarí leri leró.*
Grupo Azul: *Yo quería un paje, matarí leri leró.*
Grupo Verde: *Escoja usted, matarí leri leró (Ofrecen a uno de sus jugadores.)*
Grupo Azul *escoge a una persona.*
Grupo Verde: *¿ Qué nombre le pondremos?*
Grupo Azul: *Le pondremos...(escogen un nombre para el jugador escogido) matarí leri leró.*
Grupo Verde *pregunta al paje. Esta persona indica si le gusta o no, luego responden a los Azules.*
Grupo Verde: *Ese nombre sí me gusta (puede decir "Ese nombre no me gusta") Matarí lerí leró. El paje responde, sí o no.*
Si dice que no el Grupo Azul se lo lleva.
Si dice que no el Grupo Verde vuelve a preguntar qué nombre le pondremos.
Y así siguen hasta cuando el grupo verde se quede sin jugadores.

El juego se ha entendido como un ensayo que los niños y las niñas hacen sobre lo que será su vida como adultos, o como un espacio para probar límites, reglas y valoraciones. Desde la perspectiva de este libro, el juego interesa como método sustantivo en el trabajo de la educación artística, en tanto que el juego permite la exploración, se convierte en un espacio para probar cosas nuevas, se ofrece como un ejercicio físico y mental a la vez, permite descargar energías y, finalmente crea una atmósfera de libertad para reforzar la asertividad y promover la creación.

Las personas involucradas en un juego se ven libres de reglas fijas, castigos o resultados que afecten directamente a la persona en su cotidianidad.

El juego ofrece la posibilidad de manejar mundos supuestos en los cuales todo es válido, en donde se purgan las emociones extremas y por medio del cual se logra encontrar un estado anímico muy parecido al regocijo ante la creación artística.

De acuerdo con Caroline Loizos en su artículo "Comportamiento de juego en los primates superiores"[9], el juego entre animales ha sido entendido como un comportamiento que ensaya comportamientos de adulto: la caza, el apareamiento, etc. Esto ha llevado a concluir que el juego es un ejercicio para la supervivencia porque desarrolla habilidades motoras, al tiempo que establece patrones de comportamiento físico en los cuales se reordenan acciones, se exageran, fragmentan y repiten movimientos.

De estos estudios han derivado muchos otros interesados en continuar el análisis del juego en los seres humanos, llegando a proponer que en el juego se indica una intención pero no se completa. Pareciera un ensayo o prueba de las acciones apropiadas a repetir en el futuro en situaciones verdaderas.

En este sentido, el juego aparece como un ejercicio preparatorio, igual que como se hace en la práctica artística, en la cual se requiere repetición de acciones y un proceso de prueba sobre la eficacia que una determinada acción o ejecución tiene para transmitir una intención.

El juego, tanto en animales como en seres humanos, se ha visto como una actividad que genera placer y que se genera junto a una actitud positiva, es decir, no se realiza bajo presión o en situaciones de conflicto real. En el juego se aprecia una disposición abierta, receptiva, risueña, y participativa.

El juego es un método pedagógico y una base o un móvil para la creación artística en la clase.

Docentes de arte, docentes para la creación

Tomando en cuenta la exposición anterior sobre la creatividad y el juego, se ofrece a continuación una serie de pasos opcionales para un proceso de enseñanza de artes.

1- Enfrentar el mito de "inspiración" y el "talento innato".
   Todo trabajo artístico parte del juego no de la inspiración o del talento.

2- Enseñar técnicas para experimentar con ellas y ofrecer parámetros de trabajo que guíen el ejercicio de experimentación.

   – Si se realiza un trabajo de pintura, por ejemplo, es importante traspasar o enseñar el uso del color, la luz, la línea, etc.

   – Luego se proponen ejercicios de aplicación de los mismos con parámetros definidos.

   – Luego, se puede permitir la experimentación dejando libertad en la escogencia de técnicas o de parámetros.

9. Loisoz, Caroline; en Morris, Primate Ethology, 1969.

Los resultados nunca deben ser valorados como buenos o malos sino como coherentes con las consignas dadas.

Este proceso tradicional puede invertirse para lograr resultados más creativos, por los cuáles puedan valorarse contenidos procedimentales:

- Se inicia con el juego de elementos de la técnica, sin adentrarse en la enseñanza directa del manejo de las diversas técnicas. Sólo se ofrecen materiales y se dan parámetros de aplicación para jugar.
- Una vez experimentadas las opciones, dentro del marco de juego, se procede a sistematizar concluyendo sobre las opciones técnicas. Se prueban opciones y se explican los usos, se propicia la proposición de usos y técnicas.
- Proponer un trabajo específico, a partir de lo sistematizado, en grupo o individualmente, para valorar el trabajo a través de diferentes procesos de manera de valorar contenidos actitudinales.

3- Plantear la necesidad, o elemento movilizador para el trabajo, es decir, ofrecer un punto de partida:

- Se establecerá, luego del ejercicio en técnicas, un punto del cual partir hacia una creación propia dando un tema, una idea, una palabra, una imagen, etc.
- Aquí se puede experimentar con un tema común o con una diversidad de temas de manera que se puedan comparar resultados y búsquedas (aplicación de técnicas de acuerdo con la propuesta sugerida por el alumno o indicada por el maestro).

4- Permitir la experimentación, es decir, el juego, en la aplicación de la técnica y la improvisación.

5- Plantear un fin o propósito para la creación de una pieza u obra.

- Realizar muestras, exposiciones, presentaciones pues el contacto con el receptor le dará sentido al trabajo y a la experimentación. Permitirá, además, medir el desarrollo de las capacidades expresivas y la eficiencia en el proceso de creación.

6- Retroalimentación: realizar trabajos individuales y colectivos, como alternativas metodológicas, dando siempre un espacio para el intercambio de ideas sobre los procesos y los resultados.

Para la clase

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se propone el siguiente ejercicio para ayudar a los maestros a encontrar objetivos específicos en los juegos que puedan proponer en clase. Cada actividad debe estar seguida por una meta pedagógica concreta y para esto, se necesita precisión en la selección del juego.



“El yoyo”
Gabriel Villegas de la Ossa
Ilustración en tinta china
Edad: 10 años

El juego es generador de la creatividad. La mano recrea la cultura.

El juego

“Jugar con un objeto imaginario”

Objetivo:

Desarrollar destrezas expresivas específicamente en el área motriz fina. Establecer criterios para la selección de un “objeto invisible”. Uso del objeto en un contexto significativo, es decir, que no sea simplemente el uso cotidiano. Desarrollar la capacidad de observación.

- Se puede sentar a las personas en círculo e iniciar, con una propuesta de objeto (por ejemplo, utilizar un peine).
- Cada persona deberá hacer algo diferente con el peine, de manera que las últimas siempre se vean obligadas a buscar nuevas alternativas de uso.
- Unas personas se peinarán, otras usarán el peine para rascarse, otras tal vez para hacer rayas o texturas en una pintura.
- Luego, proceda a una etapa: pida que se inventen un nuevo objeto (pero sin anunciarlo) de manera que el resto del grupo debe adivinar qué objeto esta inventando la otra persona.
- Puede pasar a una tercera, etapa en la cual una persona interactuará con otra, usando ese objeto.
- Luego reflexione sobre los recursos que se utilizaron tales como gestos, intensidad, tensión en las manos para indicar peso, disposición en las manos para indicar el volumen del objeto. Intente descubrir los factores específicos de la manipulación de objetos.

Con esto se trabaja en el área de la expresión verbal, y se desarrolla la relación mano-ojo.

Evaluación

El principal criterio de la evaluación artística no radica en juzgar ***lo bien*** o ***lo mal*** que un objeto se maneja.Se debe observar la capacidad de ***hacer saber*** a los otros qué objeto tiene en sus manos. No se evaluan los logros si no los intentos y esfuerzos (las pruebas y errores) que llevarán a cada persona a descubrir cómo representar el objeto sin anunciarlo.

Se pueden evaluar también, comparativamente, los esfuerzos realizados con un objeto anunciado y con un objeto sin anunciar de manera de hacer saber al estudiante los elementos que no ha utilizado. Por ejemplo, valorar el uso del peso del objeto, el manejo del tamaño, etc.

Siempre es importante integrar las opiniones del grupo. Esto le ayudará a valorar la capacidad de observación de sus estudiantes, así como su capacidad para evaluar y reconocer diferencias.

De esta manera, tiene usted la posibilidad de evaluar contenidos conceptuales (peso, dimensión, etc.) contenidos procedimentales (manejo de las manos, incorporación de gestos) y contenidos actitudinales (especialmente en la disposición para jugar, la receptividad, el aprender a escuchar otras opiniones y el desarrollar el interés en lo que los demás hacen como forma de aprendizaje).

2. Los Lenguajes Artísticos y sus Componentes

Introducción (Marta Eugenia Valle - Marta Rosales)

Actualmente, los medios de comunicación procesan una cantidad sin precedentes de información audiovisual, enriquecida generalmente con los elementos artísticos. Ejemplos de ello son los jingles o viñetas musicales que acompañan los espacios publicitarios en la televisión y también el tratamiento de la imagen que los constituyen y enriquecen.

Por otra parte, a través de estos medios se difunden diferentes manifestaciones artísticas provenientes de los escenarios más prestigiosos y geográficamente diversos, como compañías de ballet clásico y ópera y danzas étnicas desde su lugar de origen.

Los y las artistas han ido apropiándose de estos medios para la producción y difusión de sus obras. En este sentido, existen programas especiales para la creación musical computarizada. También se han perfeccionado programas de edición de imágenes que han ampliado el universo de opciones técnicas para la creación visual.

La producción de video-arte, cuyo soporte es la cinta de video, se ha constituido como un género que compite a la par del cine. Además, su naturaleza digital permite su difusión a través de la televisión o Internet.

Todo esto sumado al fenómeno de la globalización, ha puesto en evidencia las múltiples concepciones estéticas que se desprenden de cada cultura y de los marcos referenciales individuales de los espectadores y creadores.

Por esto ha sido necesario desarrollar un cuerpo teórico que ayude a descifrar los lenguajes artísticos que nuestran los mass media.

Los enfoques semióticos del arte, basándose en las teorías psicológicas de la percepción, teorías transmisivas y las teorías de la comunicación en general, han contribuido a generar los intstrumentos teóricos para el análisis del arte, explicándolo como un fenómeno comunicacional.

Entre las teorías que los precedieron se encuentran las de Arnheim y Attneave (1959), Mc Luhan (1964), Staniland y Moles (1966).

Por otra parte, la percepción estética esta determinada también por la funcionalidad del fenómeno estético dentro del contexto (espacio-temporal) en el que ha sido creado.

Si desde la semiótica se concibe el fenómeno artístico como un hecho comunicacional, entonces su funcionalidad se aprecia en una escala, en un extremo de la cual está el objeto artístico con una funcionalidad eminentemente estética y en el otro extremo se encuentran los mensajes audiovisuales como una funcionalidad propagandística y publicitaria.

En este contexto, la simbiósis entre los medios tradicionales de creación artística y las nuevas tecnologías aplicadas al arte, planean un nuevo reto para el espectador en la "lectura" del hecho artístico. La percepción del fenómeno estético depende entonces del artífice, como tradicionalmente se ha dicho, así como de las actitudes creativo-apreciativas de los espectadores. En este punto, las teorías semióticas sirven de mediadoras para descifrar y comprender la complejidad de la comunicación de los lenguajes artísticos.

Las escuelas, son a su vez, espacios donde se pueden orientar actitudes creativas y apreciativas hacia las artes.

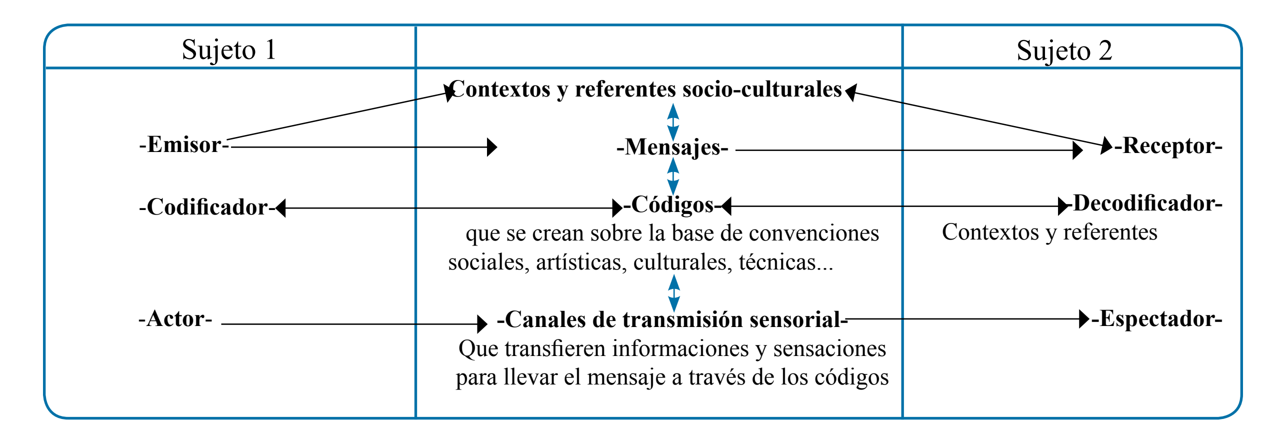
Bajo esta óptica, a continuación se presentan los elementos que hacen posible el proceso creativo y perceptivo en las áreas de artes escénicas, artes visuales y música.

2.1 El Lenguaje de Las Artes Escénicas (Tatiana de la Ossa Osegueda).

Desde la perspectiva de la semiótica, los lenguajes están formados por elementos que se combinan de manera tal que se produce sentido[1]. De igual forma se puede decir que los lenguajes artísticos están formados por una serie de elementos (como la línea, el punto, el movimiento, la luz, el ritmo, la voz, la palabra, la melodía, etc.) que sirven para materializar una propuesta (sea a partir de una idea o de una vivencia imaginada). El lenguaje del arte hace accesible a los sentidos y a la percepción (materializa) la experiencia, la sensación y el pensamiento de los artistas.

Desde esta perspectiva semiológica, se puede establecer preliminarmente, que los lenguajes escénicos existen porque esas artes son en esencia comunicativas.

Proceso comunicativo en las artes escénicas[2]



Este esquema se estructura a partir de las diversas propuestas semiológicas expuestas en el diccionario de Patris Pavis (nota a pie de página) y en las cuales se explica al teatro como un proceso participativo en el que juegan muchos factores significantes.

El teatro no es solamente la expresión del teatro occidental post- revolución industrial, el cual buscaba reflejar un tipo de vida, el burgués, en el cual la ilusión de realidad era lo central. El teatro es una vasta y amplia manifestación cultural que ha encontrado, a lo largo de la historia humana, una infinidad de formas y expresiones comunicacionales intra-sociales.

Hay épocas, por ejemplo, en que los actores usaban con mucha frecuencia los 'apartes', que eran textos o acciones que se dirigían directamente al público. O veamos el caso del circo en el que se hace participar al público de los juegos de los payasos. Hay grupos humanos en que la diferencia entre actor y público es casi nula porque el que participa es ambas cosas a la vez, como en las procesiones o eventos religiosos.

1. Aquello que crea sentido es significante, es decir, que alude o se refiere a algo, que dice algo que puede ser interpretado o comprendido pues lleva, en sí, un contenido o mensaje que los preceptores captan y entienden. El enfoque del lenguaje como discurso significante, que produce sentido, proviene de la semiología o semiótica. Para más sobre esta disciplina remitirse a sus autores originales Charles Pierce y Ferdinand de Sassure.
2. Cuadro de comunicación escénica de Tatiana de la Ossa Osegueda.

Los elementos que conforman el lenguaje escénico pueden llamarse sistemas significantes en tanto que ayudan a crear sentido. Aportan en la elaboración de la "armazón significante"[3], es decir, de la obra o pieza de arte.

Para los fines pedagógicos de este libro y para comprender el vasto sistema de componentes con los que se crean los lenguajes escénicos, presentaré una clasificación tradicionalmente semiológica de los componentes escénicos.

Partamos del principio de los cuatro componentes básicos. Para que exista teatro debe haber un **actor (emisor-codificador)**, **un público (receptor-decodificador** de los lenguajes), **un espacio** de encuentro y **un drama** que vivenciar.

Estos cuatro elementos se pueden descomponer, a su vez y de acuerdo con Tadeus Kowzan[4] en 13 sistemas que operan en escena para producir un discurso escénico. Daré una interpretación de los mismos para explicar a los docentes en formación las amplias posibilidades que esta propuesta 'kowsiana' ofrece para el trabajo en clase . Permite, ante todo, realizar trabajo por separado con los componentes escénicos y, luego, permite comprender, uno a uno, los factores que deben tomarse en cuenta en una clase de artes escénicas.

En el tema "Composición" de este libro se detalla cómo se combinan estos sistemas escénicos de acuerdo con una serie de principios que ayudan a "escribir" o componer el texto escénico (la obra de teatro o la coreografía.) Por medio de los siguientes sistemas explicaré los diversos componentes de las artes escénicas.

1. El texto o la palabra (Para Kowzan: la palabra)

Este sistema está formado por todo lo que se dirá en escena, a partir de lo que se memoriza de un texto dramático o de lo que se entrega en escena a partir de improvisaciones.

La palabra indica al perceptor el dialecto que usan los personajes, explica lo que dicen de sí mismos y lo que dicen de los demás, y manifiesta lo que se cuenta acerca de algo o de alguien.

Además, la palabra caracteriza a los personajes e indica rasgos de personalidad (en tanto que indica si habla mucho o poco o si tartamudea, si hace chistes, etc.). Lo que se dice de una persona la califica, la personifica, la describe.

El texto también sugiere un estilo de montaje, pues se pueden elaborar escenas o cuadros a partir de escenas monologadas, dialogadas, escenas en donde los actores hablan con el público o se hacen narraciones, se canta o se imparten discursos. Estos diferentes usos del lenguaje permite contar historias, referir eventos, explicar contextos, hacer referencias.

Se dice que el texto es un pretexto, porque sirve como base para crear un montaje. Es una de las materias primas del trabajo escénico.

3. En semiología se dice que así como las letras se combinan para crear palabras con sentidos precisos, y las palabras se combinan para formar frases coherentes y armar un discurso concreto, así en escena, los sistemas significantes (elementos escénicos) se combinan para producir un discurso escénico que se puede, de igual manera, leer o entenderse.
4. Cfr. Hernández, Esteve et al.,1983.

La ausencia de texto o palabras escritas o dichas, es también significativa, pues el silencio del ser humano produce una tremenda e inquietante sensación de soledad, frialdad o temor. En danza, el código tradicional de representar sin hablar y sin usar textos se recibe como una convención y por lo tanto se anulan otras significaciones. El uso de textos o palabras en una coreografía, en este caso, es lo que se vuelve significativo.

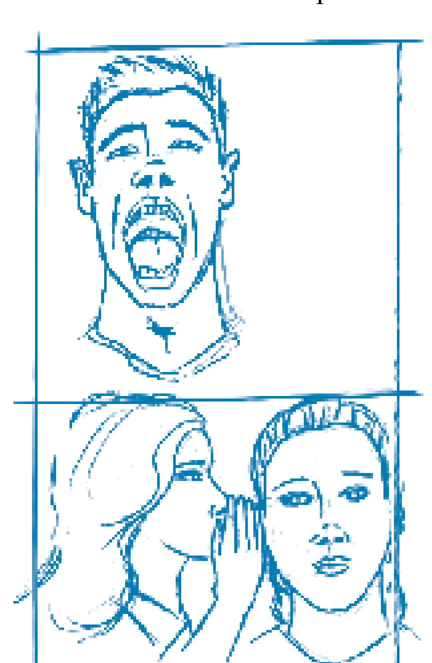
Sólo una parte de los trece sistemas de Kowzan corresponde a la palabra. Por lo tanto, se advierte que no es la palabra lo central del trabajo escénico (como sí lo ha hecho el teatro en algunas escuelas europeas).

Deben considerarse los otros 12 sistemas dentro del conjunto de sistemas a conjugar en la creación escénica, más otros asuntos no clasificados por este autor tales como los efectos especiales, visuales, olfativos, el video o la disposición del espacio escénico de que hablaremos mas adelante.

2. El habla **(Para Kowzan: el tono)**

El habla es la palabra en uso, es la manera de moldear el lenguaje por medio de la exposición de textos de manera visual o por medio del trabajo interpretativo vocal del actor. Es en la actuación donde se puede modular la palabra por diversos medios técnicos:

Volumen. Para producir un grito, un susurro, una voz fuerte o una voz débil se trabajan los niveles de volumen de la voz. Como parte del trabajo de volumen se puede considerar el trabajo de proyección que permite aumentar la sonoridad sin necesidad de aumentar el volumen, es hablar con sonoridad y alcance sin necesidad de gritar. El manejo de volúmenes y proyecciones ayuda a crear variantes tales como las voces “ahogadas”, el canto lírico, las voces “resonantes”, los murmullos, etc.



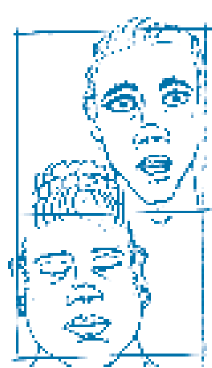
Colocación. Esta es la forma en la que se usa el aparato fonador para hacer salir el aire y producir un determinado sonido, permitiendo la caracterización de la voz. De esta manera se escuchan voces guturales, nasales, abiertas, cerradas, engoladas, etc. Saber colocar la voz implica poder desarrollar habilidades para manejar volúmenes y proyecciones del sonido así como voces que se identifican con personajes específicos.

Ritmo. El trabajo con el ritmo permite variar frases para decirlas con presteza, con lentitud, dejando amplios intervalos de tiempo, acentuando de manera continua como en una letanía. También permite crear diálogos serenos y pausados o discusiones acaloradas al aumentar el ritmo de las frases. El manejo de ritmos ayuda a generar un pulso y una dinámica particular en escena.

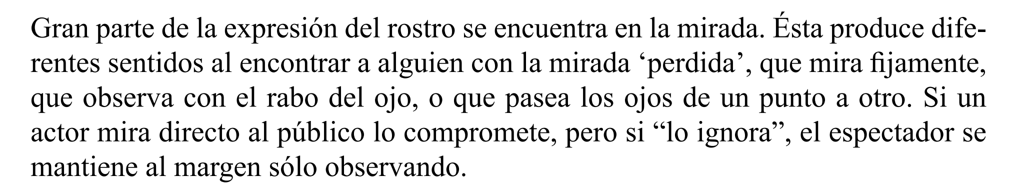
Intención. Con ésto se da énfasis a lo que se dice para significar algo en particular, para acusar, preguntar, exclamar, llamar la atención, hablar con timidez, expresarse con emoción, ser vehemente o mostrar desinterés.

* Ilustraciones de este tema: Carlos Cordero

3. La expresión facial (Para Kowzan: la mímica)

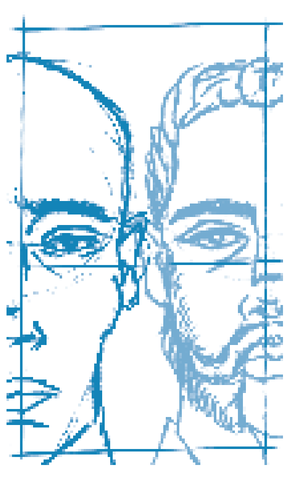


Este sistema se refiere al uso del gesto o expresión de las emociones que se producen con el rostro. Ayuda a mostrar reacciones ante sucesos. Estudios de comportamiento revelan al menos 10 expresiones idénticas en todos los seres humanos. Entre ellas están la felicidad y la risa, el miedo, el susto, la sorpresa, la tristeza, la depresión, la preocupación, el reposo, el sueño o cansancio, el estar emocionado (concentrado en algo de interés y satisfacción.)



Gran parte de la expresión del rostro se encuentra en la mirada. Ésta produce diferentes sentidos al encontrar a alguien con la mirada ‘perdida’, que mira fijamente, que observa con el rabo del ojo, o que pasea los ojos de un punto a otro. Si un actor mira directo al público lo compromete, pero si “lo ignora”, el espectador se mantiene al margen sólo observando.

Este sistema, al combinarse con los sistemas 6 y 7, conforman el área de estudio de la quinésis y del análisis del movimiento.



4. Los rasgos del rostro **(Para Kowzan: el maquillaje)**

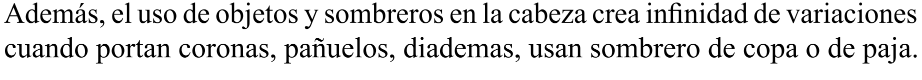
Aparte de las emociones que el rostro expresa, la cara manifiesta por sí misma una serie de mensajes por medio de las características del rostro: ceja gruesa y espesa, ceja fina y separada; cachetes redondos o pómulos afilados y salientes; una nariz aguileña o una achatada, ojos grandes y redondos, ojos almendrados y verdes; una boca fina o una de labios gruesos. Los bigotes y las barbas identifican caracteres así como una cara redonda o una triangular. Las cicatrices, las verrugas, las heridas y las marcas de acné dan personalidad a una cara.

El tono de la piel habla sobre la salud y edad de las personas: si es rozagante o pálida, si tiene o no arrugas, si está sucia o manchada. El rostro maquillado habla de otra manera de las personas: si tiene exceso de color o se pone cejas postizas, si lleva el rostro “limpio”, sin maquillaje.

5. Los rasgos del tocado **(Para Kowzan: el peinado)**

Aparte de la cara, el pelo y lo que se coloca sobre la cabeza también caracterizan a los personajes. Sitúa la obra en una época y comenta sobre un estilo de vida. Los personajes son diferentes si usan pelo largo o corto, liso o colocho, rizado o teñido. Varía si se peinan con carrera al centro, si el pelo se peina abombado, en cola, en trenzas o si se deja suelto.





Además, el uso de objetos y sombreros en la cabeza crea infinidad de variaciones cuando portan coronas, pañuelos, diademas, usan sombrero de copa o de paja.

* Ilustraciones de este tema: Carlos Cordero



6. El gesto corporal (Para Kowzan: el gesto)

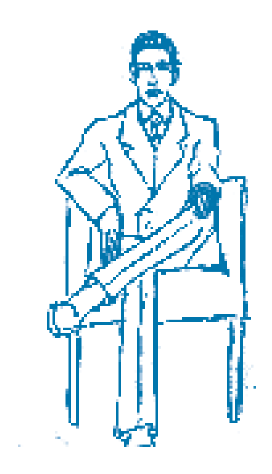
Los gestos de una persona no sólo hablan sobre su carácter sino que indican situaciones emocionales y circunstancias en las cuales se encuentra inmerso un personaje. Los gestos abarcan desde los brazos cruzados de alguien que espera, la manera en que se mueven las manos y dedos, en que se escribe, se pinta o se usan los objetos e instrumentos de trabajo, la manera de dar la mano, de llevar cargados los objetos, hasta la forma de moverse que puede indicar la agilidad, destreza, seguridad, temor, duda, amor.

La danza está centrada en el uso del gesto, es decir, en la combinación y uso de las diferentes partes del cuerpo. El ritmo, la velocidad, la intensidad y las repeticiones o ausencias de gestos indican situaciones, caracterizan personajes, establecen relaciones entre los seres humanos.

En psicología y etología se estudia la gestualidad como base para la comprensión del comportamiento humano o animal.

7. La postura corporal (Para Kowzan: el gesto)

La postura se refiere a las posiciones del cuerpo y a la manera en que se combinan sus partes para crear un gesto total, una actitud o disposición general del cuerpo. Diferentes posturas muestran situaciones y condiciones de los personajes: estar sentado con la espalda erguida y las piernas juntas es diferente a sentarse de lado con una pierna cruzada, o sentarse tendido el torso hacia atrás, como recostado, con las piernas estiradas y puestas sobre una mesa.



Es importante, además, considerar la manera en que se llega a las diferentes posturas, es decir, el movimiento al colocarse, y la actividad que se mantiene en la postura, como cuando se sacude un pie al tenerlo cruzado, o si el torso se balancea o si el cuerpo permanece rígido. También es importante la dirección hacia la que mira el cuerpo: si está sentado de frente a su interlocutor, si le da la espalda, o si está de lado.

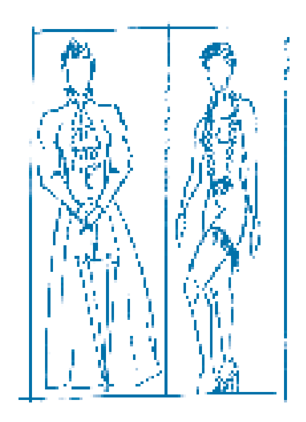
Este sistema junto al 10 y al 11 integran la proxemia, que es el estudio del movimiento y uso del cuerpo en el espacio.

8. La indumentaria (Para Kowzan: el vestido)

Esta incluye la ropa que se usa en escena que denota épocas, géneros escénicos, clases sociales, temperamentos, valores (como la paz), estereotipos (como alguien con ropas angelicales, o alguien con ropas largas y oscuras como una vampiresa, o la indumentaria desarreglada y ajada del borracho) y, a veces, indica una profesión u oficio.

* Ilustraciones de este tema: Carlos Cordero

La indumentaria está formada por todo el conjunto de piezas que lleva puesto un personaje: las telas, los colores y diseños, el corte, la combinación y cantidad de piezas, y los materiales. Todo este conjunto de elementos ayudan a señalar, por ejemplo, si una mujer es austera, alegre, complicada, descuidada, formal o conservadora.



Es significativo, por ejemplo, ver a una joven alegre vestida con ropas de telas pesadas y colores oscuros. La ropa indica también las preferencias de un personaje o la imagen que tiene de sí mismo.

9. Los accesorios (Para Kowzan: los accesorios)

Los aretes, collares, pulseras anillos, ajorcas[5] y cinturones, por ejemplo, son objetos de adorno que sirven para indicar valores, ideas, clase social, etnia, etc.

De igual forma hay objetos de uso o utilerías que acompañan a los personajes y crean un entorno. La relación de estos objetos con los personajes ayuda a caracterizar, determina situaciones y crea nuevos sentidos. Estos objetos pueden ser bastones, canastos, abanicos, relojes, juguetes, escobas, cubiertos, palas, espadas, llaves.

10. El movimiento (Para Kowzan: el movimiento)

El movimiento es un sistema significante porque cada traslación o desplazamiento indica situaciones precisas: huída, miedo, condescendencia, etc. Los bailes, las coreografías y los movimientos grupales también se incluyen en este grupo de elementos. El movimiento está modelado por la velocidad, la direccionalidad, el ritmo y si el movimiento se hace de manera grupal (coral) o individual.

En danza, hay un complejo sistema de identificaciones (notaciones o codificaciones) que refieren y describen movimientos y posturas precisas. Por ejemplo, un *" Fondue",* es un movimiento que provoca la sensación de hundimiento y caída. Fondue es derretido.

11. El espacio (Para Kowzan: el decorado)

Los lugares en los cuales se representan colaboran en el sentido de una representación escénica o de una coreografía. Los lugares pueden representar otros sitios "reales" o de ficción, pueden ser espacios vacíos que se van transformando.

Hay principios que determinan el sentido en el uso del espacio tales como: la dimensión (tamaño, amplitud, estrechez, si el lugar es de techo bajo, si es angosto, si es alto, etc.) el color (frío, oscuro, cálido), la disposición o acomodo de los objetos y lugares creando corredores, galerías, plazas, claustros en donde cada uno de estos conlleva un significado psicológico diferente, conlleva un sentido social, económico y filosófico.

* Ilustraciones de este tema: Carlos Cordero

5. Pulseras que se usan en los tobillos

Los objetos del espacio apoyan el sentido espacial pues la ubicación de camas, hamacas, árboles, gradas, fuentes o altares cualifican el tipo de espacio. El espacio puede ser realista, estar distorsionado, estar formado por elementos naturales, o con cristales, metales, madera, textiles, con puertas, sin puertas…

Dentro del uso del espacio está la disposición del escenario con relación al público. Hay escenarios circulares como los coliseos y estadios, escenarios frontales como los teatros occidentales, escenarios como los auditorios, y el uso de la calle como espacio escénico. Cada uno de estos determina relaciones diferentes con el público.

12. La luz (Para Kowzan: la iluminación)

La luz es uno de los elementos primordiales en la cualificación del espacio, razón por la cual se trata de manera independiente.

La luz de una vela da tonos ámbar y anaranjado y, por lo tanto, genera sensaciones de calidez. Un movimiento de la luz provoca cambios en los estados de ánimo. La luz titilante de una vela produce sensaciones que la luz fija de las lámparas eléctricas no genera. Cada tipo de iluminación produce diferentes sentidos en la representación.

En el teatro de calle el uso de antorchas y fuegos artificiales produce efectos en el espectador que una palabra descriptiva no la puede sustituir. La luz se modula al seleccionar colores, distancia de proyección, diámetros de los haces de luz.

El uso de la sombra, como elemento complementario a los espacios iluminados, genera cualidades diferentes a los espacios totalmente iluminados. Una luz puede ser en sí misma un personaje.

13. Las sonoridades (Para Kowzan: la música y los ruidos)

Aparte de la voz, hay elementos sonoros que cualifican las acciones en escena: la música (puede ser incidental grabada o en vivo, canciones, teatro musical, etc.), los efectos especiales (sonidos de corazón, un tic-tac de reloj que genera angustia, etc.) y los sonidos de ambiente (voces lejanas, campanas, animales, el timbre, maquinaria) .

Estos trece sistemas, interpretados aquí para docentes, se combinan para caracterizar personajes y situaciones y para desarrollar acciones dramáticas que lleven a los objetivos de los personajes.

La caracterización y el desarrollo dramático están regidos por la manera en que estos trece sistemas significantes se conjugan para expresar el conflicto fundamental de la pieza teatral o de la coreografía.

Para la Clase

Un ejemplo, de cómo pueden jugarse los elementos del lenguaje y cómo se puede aprender a manipularlos y escogerlos, es el juego de creación de personajes.

El juego: Descubrir personajes nuevos

Objetivos: Desarrollar capacidades de observación de manera de detectar la cualidad combinatoria de los elementos del lenguaje (que produce una infinidad de posibles personajes); reconocer al tocado y al accesorio como elementos significantes en la construcción de un personaje; reconocer los factores conformantes de estos elementos del lenguaje escénico (tamaño, forma, color, textura, estilo y época, etc.) como creadores de significado.

Meta: Crear un personaje por medio del recorte de imágenes de diferentes tocados y accesorios para ser colocados en una determinada cabeza. Esto permitirá llevar al estudiante a adjudicarle o crearle un carácter o de rasgos de personalidad de acuerdo con los objetos usados.

A su vez, se puede extender el juego con la propuesta escrita de una breve historia de un personaje.

Procedimiento de la actividad

- Luego de describir rostros y reconocer qué es un tocado y un accesorio, pedir que se recorten rostros diversos de revistas o periódicos. Luego escoger uno de ellos.
- Pedir que recorten o dibujen diferentes imágenes de tocados: sombreros, bonetes, boinas, cascos, diademas, coronas, etc. También se deben recortar diversos accesorios: aretes, bufandas, pañuelos, audífonos, etc.
- Ya con el material, se pueden clasificar los objetos según el uso, la época, etc. Buscar diferentes modos de clasificarlos.
- Pedir explicaciones de por qué se deciden las clasificaciones, es decir, con qué criterios.
- Luego se inicia el descubrimiento, igual que en el juego de los muñecos de recortar y vestir. Pruebe diferentes recortes sobre el rostro que seleccionó. Intercambie los recortes sobre el rostro y verá la diversidad de imágenes y personajes que aparecen.
- Seleccione una combinación: Póngale nombre, profesión, edad, sexo y nacionalidad a su personaje.

Evaluación

El trabajo de evaluación dependerá directamente de los objetivos establecidos. El primero, el de desarrollar capacidades de observación, se evalúa al reflexionar sobre la cualidad combinatoria de los elementos del lenguaje. Cuando el estudiante reconoce la posibilidad de combinar y se ejercita en ello tratando de crear nuevos personajes. De esta manera se reconoce al tocado y al accesorio como elemento significante en la construcción de personajes.

Discuta en grupo los factores que conforman los elementos del lenguaje, haga listas en equipo. Luego del juego, pida que le expliquen dónde variaron tamaño, dónde la forma, el color, etc.

Valore, en especial, que el juego de combinar no sea un cumplimiento con una orden, si no una verdadera búsqueda de alternativas.

2.2 Los Lenguajes Artísticos y sus Componentes: Artes Plásticas (Marta Eugenia Valle)

El concepto de lenguaje artístico, más recientemente, ha sido desarrollado y ampliamente discutido desde el análisis semiótico de la imagen, de manera que las artes plásticas se analizan dentro del ámbito de las artes visuales como un fenómeno de la comunicación visual. En este tipo de análisis se combina la relación entre la funcionalidad estética y lo referencial, con la teoría psicológica de la información, las teorías de la comunicación en general y de masas en particular.

A diferencia de épocas anteriores, en la actualidad, las sociedades se enfrentan a espacios culturales sumamente diversos y ámbitos tecnológicos que utilizan los diferentes medios y recursos de comunicación de masas para generar mensajes de diversa índole (entre ellos el de las artes visuales). El análisis semiótico de la imagen ha aportado una serie de instrumentos teóricos que ha permitido un análisis más profundo y científico del complejo mundo de la imagen desde la modernidad, en el cual las artes plásticas sólo constituyen una parte del universo amplio de ámbitos que se expresan y comunican por medio de la imagen.

Entre los instrumentos teóricos que han abordado la complejidad de la imagen en el mundo actual, en los diversos ámbitos y espacios culturales, se encuentran las teorías transmisivas y semióticas[1] de la imagen, que en lo esencial, coinciden en[2]:

- La "lectura" de la imagen como un ícono,
- Hacen un enfoque culturalista de la comunicación.
- Abordan la creación artística como un proceso icónico cuyo conocimiento depende, a nivel individual, de las actitudes creativas de los artífices y de las creativo-apreciativas de los espectadores, las cuales están determinadas por la evolución de la sociedad, de la política y de las culturas en distintas épocas.

Dentro de este marco, el teórico Juan Carlos Sanz[3] resume los lenguajes artísticos visuales (de la imagen) en los siguientes tipos, refiriéndose a los tipos de lenguaje que los artistas visuales -en el más amplio sentido de la palabra: fotógrafos, instaladores, pintores y otros- utilizan para el desarrollo de sus obras:

- **El lenguaje designativo**
- **El lenguaje estético**
- **El lenguaje expresivo**

El lenguaje designativo: el lenguaje es el instrumento de comunicación , expresión y transmisión de la imagen; el núcleo central del lenguaje designativo es la actitud estético-expresiva por medio de la cuál se puede diferenciar entre la expresión icónica normal (los gestos que acompañan una conversación, el trazado de un plano callejero al margen de un diario, la fotografía familiar)[4] de la artística y profesional (medios de comunicación gráfica publicitaria y comercial).

1. Semiótica:Ciencia general de los signos. Inicialmente fue concebida por Ch. S. Peirce como metodología análoga a la lógica, pero posteriormente fue extendida por Umberto Eco a los campos de la etnología, la estética y la sociología. Teorías transmisivas: teorías que analizan y proponen modelos de comunicación.
2. -Sanz, Juan Carlos.El Libro de la Imagen.
3. Ibidem, pág.241.
4. Ibidem, pág 242.

El lenguaje designativo se relaciona con la intención funcionalista del emisor, con la intencionalidad comunicativa, con la concepción representacional de significados, “es una forma analítica de manifestación icónica nunca más expresiva de lo necesario”.[5] El diseño gráfico, cuya funcionalidad está dirigida exclusivamente a la comunicación de un mensaje propagandístico o publicitario, se encontraría en el extremo del uso del lenguaje designativo; en las artes plásticas, la intención comunicativa se constituye más compleja, ya que en la obra artística se combinan el lenguaje designativo con los lenguajes estéticos y expresivos que se explican a continuación.

En el aula, todos aquellos ejercicios orientados hacia la conceptualización y expresión de un mensaje propagandístico, por ejemplo, el diseño de carteles sobre temas específicos como campañas ecológicas, la promoción de los derechos de la niñez, campañas de limpieza escolar, la promoción de algún evento escolar y otros, constituyen un campo en donde niños y niñas utilizan el lenguaje plástico designativo. En este tipo de actividades de clase se desarrollan sesiones de discusión sobre los temas, se desarrollan imágenes o seleccionan recortes de periódico alusivos al tema, se crean los textos y luego se procede al diseño del cartel en el cual -imágenes y textos- constituirán una unidad que se expresará en un lenguaje designativo, por la especificidad y funcionalidad exclusivamente comunicativa del diseño de cada cartel.

El lenguaje estético: el lenguaje artístico se interpreta tradicionalmente desde el concepto de belleza. Sin embargo, se ha discutido que éste concepto es subjetivo y relativo, de acuerdo con el marco referencial y cultural de los espectadores. Por ello, cuando el objeto visual no es de carácter designativo sino más bien estético -que es el caso de las artes plásticas- su particular valoración pasa por el concepto de belleza que cada espectador tenga. Por lo anterior, la transmisión estética de la experiencia psíquica tiene que ver más con las emociones que la obra provoca, en su conjunto, que con las valoraciones que los y las espectadoras hacen -desde una actitud más objetiva- de los aspectos simbólicos y de la percepción de los elementos visuales de la misma obra. Pero en la transmisión de la experiencia psíquica es –por medio de la imaginación del espectador- como se integran de una manera más o menos implícita éstos tres ámbitos: emotividad, interpretación simbólica y percepciones visuales.

De esta manera, el lenguaje estético y su interpretación, dependen de la recreación que el o la espectadora haga de la obra, es decir, la orientación estética otorgada por el o la artífice a una obra, sólo se completa en la recreación que cada quien haga de ella, de acuerdo con su marco referencial y cultural, con su emotividad, con la interpretación simbólica y percepciones visuales del espectador y espectadora.

Los lenguajes artísticos se caracterizan por su potencial evocativo, siempre en transformación, que se manifiesta en una excelente y amplia iconografía y por la sintaxis de su iconografía, que trata de romper las normas icónicas, entre las que se encuentran los estilos artísticos.

Juan Carlos Sanz en la obra ya citada dice, que por ejemplo, el poder de sugerencia pictórica en relación con la originalidad compositiva, se halla relacionado con la continua actitud de ruptura con los principios estilísticos. Otros determinantes suelen ser la caracterización figurativa, la organización espacial, la propia funcionalidad y la modalidad individual misma del autor o autora expresada en la obra.

En el ámbito escolar, las actividades que conlleven al análisis de la obras artísticas y sus estilos, son de gran importancia para contribuir a que niños y niñas comprendan las diversas facetas de una obra artística visual. Los más pequeños pueden realizar composiciones basándose en secciones de una obra, trabajando

5. Ibidem

con los colores, líneas y formas del mismo, después de analizar la obra en su totalidad. Los alumnos más grandes pueden realizar el ejercicio anterior, expandir el análisis de la obra de una forma más integral, analizando su temática y estilo para después recrear el estilo analizado en sus propios trabajos.

El lenguaje expresivo: en el lenguaje expresivo operan la subjetividad de la percepción y la singularidad de la visión creativa, onírica, fantástica, poética u obsesiva, propias de cada creador o artífice, junto a la denotación y connotación de su mensaje. El lenguaje icónico suele reflejar- en planos distintos- tanto a los artistas, diseñadores y artífices como a la sociedad. En el lenguaje expresivo artístico, se hace evidente que la comunicación visual no comprende sólo una función informativa entre individuos, "... sino que actúa, además, como vehículo para la proyección personal expresiva y para la relación de todo individuo con el mundo exterior"[6].

Por ello, el lenguaje expresivo transmite además de la temática desarrollada, el carácter individual de su creador y creadora, se trata de la singularidad con que se expresa cada creador y que trasciende el tema de la obra e incluso el estilo. El expresionismo abstracto estaría en el extremo de éste lenguaje (cuadro histórico al final del libro) en donde predomina el carácter gestual de la obra, ya que en ella se enfatiza el gesto que realiza el o la pintora al aplicar el pigmento, es la mancha y su particular marca dinámica dentro del cuadro, lo que constituye su iconografía en relación con la cual, el espectador puede encontrar múltiples interpretaciones. Por ejemplo,ver obra de Marta Eugenia Valle en el laminario que se encuentra al final de éste libro, igualmente se encontrarán allí todos los ejemplos que se citen y que contengan el siguiente ícono: (ver imágen 16 del laminario)

Este tipo de lenguaje es abordado en la educación artística en el aula, en los ejercicios enfocados hacia la experimentación con los diferentes instrumentos de dibujo, pintura y otros materiales. La experimentación guiada por el y la docente, están orientados a que niños y niñas conozcan los materiales y sus posibilidades plásticas, por ejemplo: pintar sólo con líneas gruesas sobre el papel, o con puntos; la comparación de los trabajos realizados con diferentes instrumentos, la utilización de música o algún instrumento de percusión para marcar diferentes ritmos que contribuyan a que los y las alumnas exploren distintos tipos de manchas y trazos sugeridos por el sonido; ejercicios de manipulación de diferentes tipos de papel: plegado, arrugado, rasgado y la aplicación de los hallazgos técnicos en colados o pequeñas estructuras tridimensionales, en donde se analice, entre otros aspectos, el carácter individual que cada niño y niña ha puesto a su trabajo.

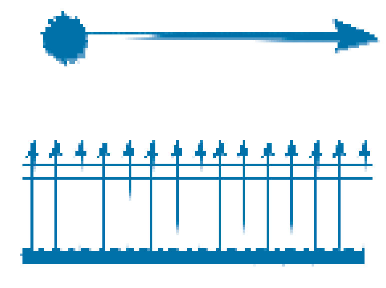
La imagen

Los diferentes lenguajes de las artes visuales en su sentido más amplio y las artes plásticas en particular, se expresan por medio de la imagen. Las imágenes se construyen por medio de los elementos visuales los cuales son: el punto, la línea, el plano y el volumen, color y contraste, textura, forma, espacio y tiempo. A continuación se describen éstos elementos visuales (ó plásticos) de la imagen:

6. -Ibidem, pg.249.

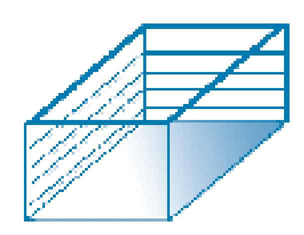
Elementos de la imagen:

Ilustraciones: Carlos Cordero



- El punto es el elemento mínimo de la expresión visual.
- La línea está formada por la sucesión de puntos; el largo es la dimensión predominante en éste elemento visual.

- El plano se genera por el desplazamiento de la línea. Posee dos dimensiones: alto y largo. El plano puede ser curvado, ondulado, convexo, etc.



- El volumen es el espacio que cupa un objeto.

- **Color**: el color es un fenómeno físico que se activa gracias a las condiciones fisiológicas de la visión y por el fenómeno físico de la luz. Las percepciones visuales son determinadas por las dimensiones del color: luminosidad, matiz y saturación. La luminosidad describe la intensidad luminosa de una superficie coloreada; la tonalidad constituye la longitud de onda de cada color percibido por los conos del ojo y la saturación se refiere a la intensidad relativa ó "pureza" del color, de acuerdo con su combinación con otros colores o cantidades de blanco y negro. El color es un elemento icónico lingüístico complejo, que es interpretado desde la teoría de los colores, que estudia las relaciones de los colores y sus características ordenándolos en un círculo cromático. En la teoría de los colores se estudian, entre otras cosas, las gamas ó familias cromáticas como son los colores fríos (gama de los azules y violetas) y cálidos (gama de los amarillos, rojos y naranjas).

- **El contraste:** es el máximo nivel de diferenciación cromática o formal entre los elementos visuales de una composición o entre éstos y su fondo. En el aguzamiento[7] el contraste se manifiesta de modo específico, por ejemplo, cuando una figura se encuentra descontextualizada (cromáticamente) del fondo, existe un grado marcado de aguzamiento. El claroscuro es una técnica en dibujo y pintura que consiste en la representación de los efectos de la luz y la sombra sobre los objetos. Este tipo de representación puede modificar, en gran medida, -por el juego de luces y sombras que muestra- tanto la semántica como la expresión en los conjuntos visuales.

- **Textura:** es la sensación táctil que provocan los diferentes materiales y formas sobre un objeto. La percepción de la textura tiene que ver con la forma en que la superficie refleja la luz. En las artes plásticas la textura puede ser real o únicamente visual. Se llama textura real cuando la misma es sensible al tacto y visual cuando únicamente da la sensación textural, pero ésta no es percibida por el tacto sino que únicamente es perceptible a la visión.

- Espacio y tiempo: en artes visuales en general y en artes plásticas en particular, Juan Carlos Sanz plantea cuatro tipos básicos de desarrollo espacio-temporal:
  - Como expresión bidimensional estática, mensurable en alto y ancho, pero no en el tiempo. Por ejemplo, una pintura.
  - Como expresión bidimensional cinética, mensurable en ancho y alto con sucesión temporal. Por ejemplo, el cine y el video.
  - Como expresión tridimensional estática, mensurable en ancho, alto y largo, pero independiente del tiempo. Por ejemplo, una escultura que posee volumen pero ningún elemento móvil.

7. Ibidem, pág.201

– Como expresión tridimensional cinética, mensurable en ancho, alto y largo con desarrollo temporal. Por ejemplo, el móvil.



Ejemplo de Textura Visual. Ilustración: Carlos Cordero

La estructura y la forma:

– **Estructura:** es el sistema básico sobre el cuál se configura la apariencia visual o táctil de un objeto (forma exterior).

– **Forma:** es el aspecto de la percepción visual que corresponde a los referentes que el entorno físico proporciona. Imágenes preceptuales, que al ser reconocidas, significan o tienden a significar objetos e ideas. Por lo tanto, constituyen el aspecto exterior de las cosas. La forma se delimita por líneas (contornos) y superficies, los cuáles pueden conformar volúmenes (tridimensión) o no (bidimensión).

En clase, los ejercicios orientados a que niños y niñas exploren cada uno de éstos elementos esenciales de la imagen, son importantes para crear y contribuir a enriquecer el vocabulario visual y técnico para la expresión. Por ej. : la realización de composiciones con cada uno de los elementos (tanto bidimensionales como tridimensionales), para después aplicar las texturas encontradas (de puntos, líneas) en dibujos, pinturas figurativas (como el dibujo de historietas). Al igual que las composiciones tridimensionales (móviles o estáticas) con distintos tipos de planos, composiciones con alambre, cubos y otros.

Cualidades de la imagen[8]

Las imágenes, en artes visuales, expresan las cosas que sus autores ven y sueñan, para los y las espectadoras es posible interpretarlas, describirlas y compararlas, para ello, es importante analizar si las imágenes que vemos, en este caso, las obras artístico plásticas, presentan en mayor o menor grado las siguientes cualidades.

8. Basado en “Formas 3: educación plástica y visual” de Juanola Terradellas, et al, 1999.

– **Iconicidad**: el ícono es una imagen que representa una idea, en donde existe una relación intrínseca entre significante (la imagen) y significado (el concepto o idea). La iconicidad se refiere al grado de representatividad o parecido entre la imagen (ícono) y el modelo o concepto de lo que se quiere representar. El grado de iconicidad, en cualquier imagen, puede darse desde su máximo grado – por ejemplo: representaciones figurativas o hiper-realistas- hasta llegar a la abstracción.

– **Complejidad**: se analiza en relación con la cantidad de elementos, tipo de composición (simétrica, asimétrica, libre, bidimensional, tridimensional etc.) y la facilidad o dificultad de lectura de la imagen.

– **Normatividad**: se analiza en relación con el seguimiento o no de normas o códigos específicos, por ejemplo: el seguimiento en mayor o menor grado de las normas estilísticas de diversos períodos, las normas del dibujo técnico, etc.

– **Historicidad**: se analiza el mayor o menor valor documental de una imagen.

(Analizar valor documental en todas las obras del laminario)

– **Estética**: como se describió en el tema lenguaje estético, las cualidades estéticas de las obras artísticas se analizan desde la emotividad que genera el conjunto de la obra en el espectador, así como desde la interpretación simbólica y percepciones visuales que éste o ésta hagan de la misma; el impacto o fascinación que las imágenes generen en el espectador dependerá de su marco referencial y cultural y de otros aspectos como de las condiciones fisiológicas y ambientales que condicionan, en alguna medida, la percepción de la imagen por parte del espectador. En la cualidad estética se analiza la función poética de la imagen.

En la clase de educación artística, dentro del área de artes plásticas, es esencial la consideración de estas cualidades de la imagen. Lo anterior, se traduce en preguntas y orientaciones de parte del docente o la docente, que contribuya a que niños y niñas dirijan su atención hacia dichos aspectos en el trabajo cotidiano de la clase.

De acuerdo con la edad es importante que reflexionen sobre su trabajo y el de los demás, con la orientación del docente: ¿qué ideas y sentimientos expresa su trabajo?, ¿cómo ha organizado su composición?,¿cómo ha organizado su trabajo el compañero o compañera?, ¿qué elementos visuales, táctiles, espaciales o temporales ha utilizado en su trabajo?. Después de una visita a una exposición, la visita de una artista a la clase ó el análisis de reproducciones de obras: ¿los y las estudiantes tienen preguntas sobre las obras, los artistas y sus técnicas?,¿identifican el proceso básico creativo de los y las artistas (plantearse ideas, tomar decisiones sobre la ejecución de su obra y definir cuándo está terminada)? ,¿identifican diferentes espacios y tiempos en que las obras fueron realizadas?. Entre el material analizado pueden incluirse las imágenes de diversos tipos de publicaciones literarias como cuentos y poemarios, novelas ilustradas, imágenes publicitarias y propagandísticas de periódicos y revistas que también forman parte del entorno visual cotidiano de nuestras vidas.

Por lo que aquellas orientaciones, discusiones y ejercicios prácticos que van orientados a identificar el significado de las obras y a ayudar a que los niños y las niñas los descubran, son instrumentos importantes para comprender e interpretar los aspectos icónicos, histórico- geográficos, normativos y estéticos de las imágenes.

Para la Clase

"Los maestros pintan un cuadro impresionista".

La clase se prepara para ésta actividad con bibliografía sobre los impresionistas (fotocopias a color en blanco y negro, carteles, postales con reproducciones de las obras y su concepto). Se pueden traer objetos a la clase como floreros, jarrones, flores; basarse en lo que se observa por las ventanas del aula u objetos en la clase como mesas, sillas, bolsas y carteras.

Los contenidos de la actividad se centran en la aplicación de las diferentes gamas de color: primarios, secundarios, terciarios y colores complementarios. Se analiza el punto como elemento plástico básico y sus posibilidades expresivas, se analizan los efectos y representación de la luz reflejada en los objetos. En relación con la historia del arte, se analiza el Impresionismo y dentro de ello los pintores que utilizaron el puntillísmo para expresarse en sus pinturas. Para la realización de esta actividad se puede trabajar con técnicas secas o húmedas. [9]

Objetivos:

- Contribuir a que maestros y maestras "descubran" el color y la luz como elementos visuales y su potencial expresivo.
- Modelar los objetos a base de puntos y manchas,
- Integrar, a la sombra de los objetos, diferentes tonalidades de clave baja (colores oscuros).

En la clase se observarán ejemplos de pintura expresionista, en el Laminario, al final de éste libro u otras referencias con las que la clase se haya preparado.

Se consultará el Cuadro resumen de los estilos para profundizar sobre el Impresionismo. Es importante investigar sobre la concepción que los impresionistas tenían de la pintura, quiénes eran, sus técnicas y el análisis de sus pinturas, comentándolas con el grupo.

Posteriormente, las y los maestros realizarán individualmente un resumen de lo que han entendido en la discusión y observación de los cuadros, y luego, harán una puesta en común de los aspectos anotados.

Para la ejecución del cuadro impresionista cada quien escogerá un tema: lo que se observa por una ventana, paisajes u objetos de fotografías u objetos en el salón de clases.

Se procederá pintando primero el fondo, con áreas grandes del color predominante en la escena, para luego ir definiendo las formas y los detalles con las pinceladas más pequeñas: manchas cortas o puntos, texturas como las que se observan en los cuadros analizados.

Al final, se realizará una puesta en común y se analizarán los resultados.

9. Ver tema Métodos de Creación Artística, área: Artes Plásticas.

Evaluación

Se colocan los trabajos en una pared o tablero, con espacio entre ellos, para apreciarlos mejor. La clase procederá a la observación detenida de los trabajos de los demás y al propio. Para ello, podrá utilizar como guía la lista de parámetros que se sugiere a continuación. Luego, se desarrollará una puesta en común en donde cada uno de los participantes compartirá los hallazgos en su propio trabajo y en el de los demás.
Los parámetros para auto-evaluarse y evaluar el trabajo de los demás en la actividad, son de carácter actitudinal y estarán enfocados a la valoración de los aspectos que el docente en formación empieza a ver "con los ojos de la mente", después de haber realizado la actividad. Es decir, todos aquellos conceptos que percibe después de la realización de su trabajo y la observación del de los demás. La evaluación, en éste sentido, contribuye a enriquecer la experiencia de aprendizaje, siendo tan importante como el proceso mismo de elaboración del trabajo. Destacamos:

– Valorar los aspectos texturales de los trabajos: la percepción y valoración de la textura y el ritmo logrado con las manchas: puntos, pinceladas o rayas cortas superpuestas, etc.

– Selección de los objetos para la composición: ¿por qué estos objetos y no otros?. Es decir auto-evaluar y analizar la sensibilidad hacia las formas del entorno, tratando de describir para los otros (as) qué aspectos de las formas escogidas le llamaron la atención para emplearlos en su composición.

– El descubrimiento de las gamas cromáticas: ¿qué otros colores componen las áreas de color en su composición?, ¿cuáles colores combinar para lograr las diferentes áreas de color?.

– Describir los efectos de la luz que observa en los objetos y cómo los representa en su composición.

– La observación y el análisis del contraste entre los colores utilizados.

– Tratar de describir aspectos expresivos de su trabajo, por ejemplo, si utilizó una gama de color diferente a la del modelo: ¿qué le sugiere a usted la composición ya terminada y a los demás?,¿hay algún tipo de atmósfera que se enfatiza en su trabajo (luminosidad, penumbra, alegría, tristeza, contraste, etc.?

2.3 Lenguajes Artísticos y sus Componentes: Música (Marta Rosales).

El Sonido y sus Cualidades

La materia prima del lenguaje musical es el sonido en su más amplia gama, abarcando los sonidos naturales y los artificiales. En este sentido, la música es el resultado del ordenamiento y la organización estética de las duraciones y alturas de los sonidos realizada por el compositor o la compositora.

Popularmente, el "canto" de los pájaros se califica como música, aún cuando tiene la misma naturaleza del ladrido de un perro o el mugido de un buey. Se trata de lenguajes sonoros, en los cuales no interviene la mano del ser humano y por lo tanto no pertenecen a la categoría de música. El calificativo mismo de "canto" y cualquier apreciación estética del lenguaje sonoro de los pájaros, depende del ser humano que lo escucha y no de su emisor.

No obstante, una grabación del "canto" de un pájaro, utilizada por el compositor en una pieza, sí puede convertirse en música. Igualmente ocurre con los sonidos de cualquier fuente sonora que sea manipulada por el músico en la creación musical.

Siendo el sonido la materia prima de la música, se comprende la importancia que las cualidades del sonido tienen para los estudios musicales.

A continuación se presenta la descripción física de estas cualidades, conjuntamente con su significado musical:

– **La Intensidad**: se refiere a lo fuerte o suave (el volumen) de los sonidos. Musicalmente se emplean sonidos desde aquellos casi inaudibles, hasta los sonidos más fuertes. El término para referirse a esta diversidad de intensidades es el de dinámica.
– **La Altura**: se refiere a lo alto (agudo) o a lo bajo (grave) de un sonido. En términos musicales, la altura designa lo que se conoce como "notas musicales", las cuales organizadas de tal o cual manera se pueden convertir en melodía con una inmensa variedad de combinaciones. En la notación musical actual se requiere de un pentagrama para situar las notas según su altura.
– **Tímbre o calidad**: se relaciona con un fenómeno acústico de las ondas sonoras que define las diferencias entre los sonidos según su fuente emisora. Esa naturaleza diferente de los sonidos es la que determina su timbre, esa cualidad que diferencia el sonido de un tambor del grito de una niña.

Elementos de La Música

La Melodía

De la altura de los sonidos se deriva la melodía, que es uno de los elementos fundamentales de la música. Si se quisiera dibujar la naturaleza estructural de una melodía, podría hacerse con líneas horizontales. Una línea horizontal, con ondulaciones diversas, representaría las fluctuaciones de una melodía que atraviesa diferentes alturas.

Estas fluctuaciones, determinan en gran parte, la capacidad expresiva de una melodía (tensiones y distensiones), pero también su estructura (mayor o menor balance, simetría, fluidez).
Los siguientes ejemplos son disímiles no sólo en su época y estilo, sino también en su capacidad expresiva y estructura.





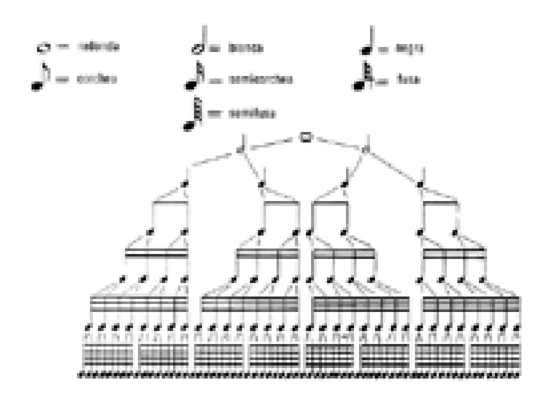
2

> Se puede decir, que melodía es la organización estética de notas musicales de diferente altura, que responde a un esquema original y lógica propias, de un estilo epocal y autoral.

El Ritmo

Los sonidos, al ser concebidos en el tiempo, tienen una duración específica que les permite ser definidos musicalmente como "valores rítmicos". Lo largo o lo corto de un sonido musical se escribe con diferentes figuras, cuya relación de valor se explica en el siguiente esquema:3





Estas figuras se emplean en la música, en múltiples combinaciones, que a su vez conforman patrones y secuencias para construir toda la estructura rítmica de una pieza musical.
Algunas fórmulas rítmicas constituyen la característica principal de muchos géneros musicales populares, pero también se utilizan en la música académica, como se ejemplifica a continuación:

4



1. Rosales Pineda, Marta. Partitura elaborada digitalmente. El Salvador. 2002.
2. Idem.
3. Enciclopedia Grandes Maestros de la música. Editorial Salvat S.A. de C.V. España, 1978.
4. Rosales Pineda, Marta. Partitura elaborada digitalmente. El Salvador. 2002.

5



A la esfera del ritmo musical también pertenecen otros parámetros que se abordan más adelante.

El ritmo es la organización de sonidos en el tiempo, fundamentada sobre la sucesión de sus duraciones y la alternancia de sus puntos de apoyo.

La Armonía

Al ritmo y la melodía se suma otro elemento musical que se deriva también de la altura de los sonidos que, a diferencia de la melodía, se desarrolla en estructuras "verticales". Se trata de la armonía.

Los siguientes ejemplos de armonía, están diferenciados con respecto a melodía, para destacar la diferencia de la estructura vertical de la primera y la horizontal de la segunda.

6



La armonía es un sistema de relaciones entre bloques de sonidos (acordes) que suenan simultáneamente y que responden a una lógica de desarrollo vertical.
Las leyes, que rigen la armonía, se fundamentan en el efecto acústico de esas combinaciones sonoras.
– Sobre estas reglas se ha basado gran parte de la música occidental y la música popular actual.

El lenguaje musical

De lo anterior, se comprenden las características de los elementos básicos de la música: ritmo, melodía y armonía.

Pero la música no es el resultado de la simple combinación de estos tres componentes pues tiene inflexiones, fraseos, acentos, como otros lenguajes. Los silencios, las fluctuaciones de tiempo e intensidad, las repeticiones y variaciones, el timbre, etc, son componentes del lenguaje musical que pueden ser analizados en aspectos de expresión y comunicación.

A raíz del desarrollo de las disciplinas lingüísticas surge "...la "semiología musical", es decir, el estudio de la música como un sistema de significación." En este sentido, cada elemento (notas, silencios, tonalidad) o estructura de una obra musical (desde un giro melódico, hasta la forma total de la obra), constituye un complejo sistema sonoro con poder de expresión y comunicación propios.

5. Rosales Pineda, Marta. Partitura elaborada digitalmente. El Salvador. 2002.
6. Idem

Esta capacidad expresiva y comunicativa permite hablar de un lenguaje musical que como tal, se aborda en este tema desde la perspectiva de la recepción. En este contexto, los elementos de la música mencionados son a su vez componentes del lenguaje musical, a los que se suman el tímbre, la dinámica, la tonalidad, la agógica y la métrica, entre los más importantes.

Otras consideraciones de los lenguajes musicales, desde el punto de vista estilístico, se exponen en el tema referente a los estilos artísticos.

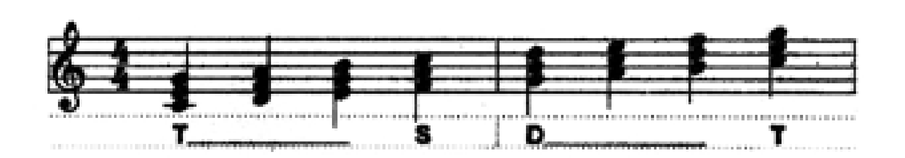
La Tonalidad

En términos generales, la tonalidad es el sistema en el cual se enmarca el desarrollo musical melódico-armónico. Este sistema responde a "...jerarquías entre las distintas alturas dando a algunas de ellas y sobre todo a una, la tónica, el estatuto privilegiado..."[7], por el cual las demás notas tienden o se sienten atraídas hacia ella.

Las jerarquías son:
- Primer grado (tónica): corresponde a un estado de relajamiento y descanso.
- Cuarto grado (subdominante): responde a una sensación de transición, de paso, con cierta tensión.
- Quinto grado (dominante): genera el mayor estado de tensión e inestabilidad.

En una escala, estos grados se pueden identificar, según el lugar que ocupan en un orden ascendente:

[8]



Casi toda la música occidental se ha desarrollado sobre el sistema tonal mayor-menor. Para comprender sus diferencias y capacidades expresivas, baste decir que la música que responde a un carácter melancólico o trágico (marchas fúnebres, baladas tristes) generalmente está escrita en tonalidades menores, mientras que la música alegre, triunfal, heróica, se escribe generalmente en tonalidades mayores (marchas, valses, canciones).

Esto es sólo una generalización, puesto que la música tiene posibilidades expresivas que escapan a cualquier clasificación, especialmente, cuando se trata de música sin texto.

Hay que aclarar que el sistema mayor-menor se origina y desarrolla en la teoría y la práctica musical occidental. En países orientales, como China o India, se han desarrollado otros sistemas musicales desde la antigüedad, los cuales han alcanzado mayor complejidad que los occidentales.

7. Enciclopedia Larousse de la Música, tomo 7 pag.1215, Editorial Argos-Vergara, Barcelona, España, 1991.
8. Rosales Pineda, Marta. Acordes ascendentes. El Salvador 2002.

El Timbre

Podría hablarse de las características de los lenguajes musicales en diferentes regiones, culturas y épocas, partiendo de su plataforma instrumental y tímbrica.
Tumbas, bongoes y cencerros identifican rápidamente a la música caribeña, mientras que los pitos , la caramba y el teponaztli resultan muy comunes para el folclore mesoamericano.

Así también, el lenguaje musical de la Europa medieval es prolijo en el uso de la voz humana, mientras que el Clasicismo muestra gran preferencia por las cuerdas y el siglo veinte se distingue por la utilización de instrumentos electrónicos.

Los instrumentos musicales se clasifican en cuatro "familias" según dependencia del material de la fuente sonora y de la manera de producir el sonido. El siguiente cuadro [9] presenta la clasificación más generalizada

Familia	Instrumentos	Producción del sonido
1-Percusiones	-Tambores como tumbas, teponaztli, huhuelt, bongoes, redoblante, bloques de madera, cencerro, gong, tec - Sonajeros como ayacaxtli, maracas, chequere, etc. - Castañuelas, platillos.	-Se golpean con las manos o con bauquetas. -Se sacuden. -Se estrechan.
2-Viento Madera (Están construidos de madera, bambú o cáñamos de diferente tipo)	-Flautas transversas y otras como flauta dulce, quenas, chirimías, zampoñas; clarinete, oboe y otros.	-Se soplan con la boca por medio de orificios y/o embocadura con cañas simples y/o dobles
3-Viento Metal (Están construidos de cobre y otras aleaciones)	-Trompeta, tuba, trombón, corneta, corno francés.	-Se soplan con la boca por medio de boquillas metálicas.
4-Cuerdas (frotadas) Cuerdas (pulsadas)	-Violín, viola, violoncello, contrabajo -Guitarra, chanchona, charango, cuatro, arpa y otros.	-Se frotan las cuerdas con un arco -Se "rascan" o pulsan las cuerdas con los dedos o con un plectro.

La construcción y perfeccionamiento de los instrumentos musicales, acústicos primero y luego electrónicos, han provisto a los compositores y a la música de una gran variedad de tímbres y recursos sonoros que contribuyen a crear "el color de la música".

Una misma melodía ejecutada con un violín o con una trompeta, se transforma, debido a la gran diferencia tímbrica de esos dos instrumentos. El tímbre es entonces un componente importante para definir y matizar la capacidad expresiva del lenguaje musical o sea, su carácter.

9. Rosales Pineda, Marta. Cuadro de las familias instrumentales. El Salvador 2002.

La dinámica

Lo suave o lo fuerte de los sonidos determina cambios en la capacidad expresiva de la música. Por ejemplo, una canción de cuna ejecutada muy fuerte, pierde su funcionalidad y por ende su capacidad expresiva si sufre un cambio radical. Asimismo, resulta inconcebible la ejecución de una marcha militar en intensidades muy suaves.

En música, este complejo de variaciones de intensidad se denomina dinámica y sus diferentes grados se conocen como matices. Los matices musicales se dan en gradaciones que van desde sonidos casi inaudibles, hasta los más estridentes.

Fundamentalmente, ha existido dos maneras de ejecutar los matices musicales. Una corresponde a los cambios de intensidad repentinos, sin preparación. La otra forma de hacer matices es prepararlos creciendo o apagando el sonido.

En la música académica se utilizan signos y una terminología de origen italiano para definir los matices. Estos términos se han difundido dentro de la música popular. En el siguiente esquema[10] aparecen los más usados:

Matices	Italiano	Español
pp	pianissimo	muy suave
p	piano	suave
mf	mezzoforte	medio fuerte
f	forte	fuerte
ff	fortissimo	muy fuerte

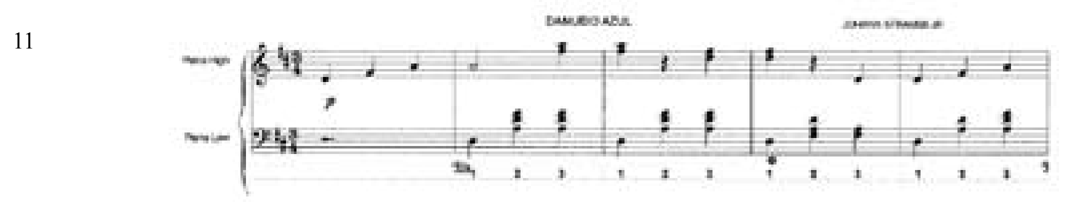
Otros parámetros rítmicos

A la esfera del ritmo también pertenecen:

- **La métrica:** conocida popularmente como compás, la métrica define la periodicidad de los puntos de apoyo en tiempos fuertes cada dos, tres, cuatro o más tiempos.
- **La agógica:** se refiere a la velocidad del tiempo musical y a sus fluctuaciones en aceleraciones o retardamientos.

Algunos géneros, especialmente los bailables, tienen bien definida su métrica y diseño rítmico, puesto que de estos dependen los pasos de los bailarines.
Un vals, por ejemplo, siempre está escrito en "compás de tres", en el que el tiempo fuerte cae cada tres pulsos, así: UN-dos-tres, UN-dos-tres, UN-dos-tres, etc.

11



10. Rosales Pineda, Marta. Tabla de matices musicales.
11. Rosales Pineda, Marta. Partitura elaborada digitalmente.

Las métricas se escriben en la partitura con un número quebrado, como se ve en el ejemplo.

El numerador se refiere a la periodicidad de los puntos de apoyo y el denominador a la figura rítmica que es la unidad de compás (negras o cuartos, corcheas u octavos).

En la música popular y en la música académica tradicional se mantiene el uso de la misma métrica durante toda la pieza musical. Esta estabilidad genera un marco rítmico, con cierto grado de periodicidad, identificable para cualquier receptor atento.

Gran parte del jazz y de la música académica del s.XX, explotan diversificadamente los cambios de métrica o compás. Esto rompe con la periodicidad a la que el oído tradicional esta acostumbrado y genera cierta inestabilidad rítmica característica de los lenguajes musicales contemporáneos.

La agógica se ha utilizado en la música para acentuar la esfera emotiva y expresiva.
Los aceleramientos son notorios en muchas danzas populares de origen gitano y eslavo, así como en los toques de tambores de danzas afro-latinas, en las que lo vertiginoso de la música y los movimientos pueden llevar a los bailarines a un estado de gran exaltación.

Por su parte, la música académica es abundante en el uso de recursos para retardar, acelerar y modificar la uniformidad rítmica establecida por la métrica.
Esta utilización es especialmente notoria a partir del estilo romántico decimonónico, en cuya música se abren posibilidades creativas para los intérpretes en el manejo flexible del tiempo con la aplicación del rubato[12].

Para la clase

Los ejercicios planteados en el presente tema y la siguiente actividad, han sido diseñados en primera instancia, para entrenar al maestro formador en la audición de tipo analítico, abordando y aplicando en ella los contenidos conceptuales de los elementos de la música (tonalidad, armonía, ritmo, etc)

Las audiciones musicales, contenido fundamental del área temática de apreciación musical (ver Matriz A.T.E. cap. V) desarrollan el pensamiento abstracto, puesto que parten del lenguaje intangible e invisible de los sonidos.

El proceso de pensamiento que implica interconexiones e interrelaciones entre la materia efímera y abstracta del sonido y las cualidades organizativas, estructurales de la música (y dentro de estas los elementos que la conforman), es uno de los procesos desarrollados en actividades de audición analítica, que no se dan en otros lenguajes artísticos.

La intervención de la música en las áreas afectivo-emocionales – fenómeno psicológicamente estudiado desde tiempos antiguos– facilita la relación y/o aplicación de ejercicios auditivos en el desarrollo de contenidos actitudinales.

Actividad de audición analítica: “Escuchar y analizar una obra musical”

- **Objetivo:** identificar la aplicación de los elementos musicales estudiados en la obra audicionada.
- **Obra:** “Lacrimosa” del Requiem (misa de difuntos) en re menor de W. A. Mozart
- **Componentes por analizar:** melodía, ritmo, tonalidad, timbre, agógica, dinámica.

12 Rubato es un recurso de expresión musical que permite ampliar o acortar la duración real de las notas pero sin perder el marco general de la métrica de la pieza.

Esta obra es programada periodicamente en las emisoras radiales y televisivas de corte cultural y puede ser adquirida por el centro educativo para ésta y otras actividades auditivas.

Se recomienda reflexionar sobre el uso que hace el artista de los elementos musicales para definir el carácter de esta pieza (qué elementos aplica y cómo los aplica).
También pueden plantearse cuestionamientos sobre posibles cambios en el carácter con tonalidades mayores o con otros instrumentos musicales.

Para el análisis auditivo es fundamental el "entrenamiento del oído", por lo que este tipo de actividad debe realizarse periódicamente sobre obras musicales de diferentes géneros, estilos y épocas. Las canciones que están de moda pueden resultar muy atractivas.
Además, debe orientarse la audición de música tradicional y folclórica del país o región donde se desarrolla el proceso educativo.

La audición de diferentes géneros proveerá, a la larga, la posibilidad de hacer análisis comparativos entre géneros (bailables y de concierto, populares y clásicos).
Basicamente, se trata de balancear el repertorio que se escuchará en clase para brindar opciones múltiples de análisis, disfrute estético y esparcimiento.

En el caso de la música académica, es muy importante toda información sobre la obra a analizar. El conocer el estilo epocal y autoral de la obra analizada, puede propiciar una manera diferente de apreciala. Para ello, se puede buscar apoyo en bibliografía musical, consultar músicos, utilizar la información del cuadro histórico en este libro, etc

Evaluación

– Antes de realizar esta actividad, se recomienda la evaluación de los contenidos conceptuales de los componentes designados para este ejercicio (melodía, ritmo, timbre, tonalidad, agógica y dinámica).
– Posteriormente, se podrán evaluar los elementos estudiados en la práctica analítica de la pieza de Mozart (individualmente y en conjunto).
– Para evaluar los contenidos actitudinales, se puede realizar una puesta en común donde se expondrían criterios individuales para conocer la diversidad de "lecturas" que se han hecho de la pieza de Mozart.
– Debe motivarse el intercambio de opiniones para enriquecer o contrastar con las propias valoraciones.

3. La Composición Artística

Introducción (Marta Eugenia Valle - Marta Rosales - Tatiana de la Ossa Osegueda)

Se dice que componer es ordenar, concertar, agrupar elementos o formar algo.

En el campo de las artes, la composición parte de algunos de estos conceptos, pero el trabajo creativo de armar de manera voluntaria una obra implica esencialmente: la organización planificada de elementos para crear un todo coherente con fines expresivos, es decir, la obra artística.

Cuando se habla de composición, se habla entonces, del proceso premeditado de ordenamiento de los elementos del lenguaje artístico con una meta o plan establecido, sea de manera rigurosa y académica, o de manera más libre.

En artes visuales, implica la organización de elementos visuales (punto, línea, plano, etc.) bajo algunos principios de ordenamiento que contribuyen a la coherencia y unidad entre el concepto y la imagen. En danza, implica la selección de gestos, desplazamientos y ritmos corporales en un espacio y tiempo determinado, a partir de criterios establecidos por el plan coreográfico.

En la Educación Artística, dar a conocer los principios básicos de composición, permite al docente orientar y potenciar las diversas sensibilidades y capacidades intelectuales y de inventiva de los alumnos y facilitar la comprensión y apreciación de las obras artísticas. La composición se presenta, en la clase y de acuerdo con las edades de los estudiantes, como un ejercicio de ordenamiento de ideas, de planificación de recursos, de proposición de procesos y especialmente, como una práctica expresiva que desarrolla habilidades: psico-motoras, cognitivas, sociales, comunicativas, etc.

A menudo se implementan en clase, talleres artísticos centrados en la producción aleatoria, sin metas concretas. Al no contar con un objetivo conceptual se tiende a la repetición y a la producción rutinaria.

Para contrarrestar esto, los docentes deben tener en cuenta que en la clase de educación artística, estos espacios se pueden aprovechar para guiar hacia la expresión a través de los lenguajes artísticos, desarrollar la apreciación artística y la comprensión de los principios básicos de composición.

Los principios de composición -así como los componentes de los lenguajes artísticos y los métodos de creación -tienen especificidades (conceptuales, metodológicas, procedimentales) que obligan a un tratamiento separado del tema como se presenta a continuación.

3.1 La Composición en Las Artes Escénicas. (Tatiana de la Ossa Osegueda)

La composición es el proceso de creación de un objeto, una pieza, una obra de arte. Es el proceso por el cual se conjugan los elementos del lenguaje y los recursos de un método creativo para la creación. Una composición es una propuesta, una serie de pensamientos, emociones o sensaciones expuestas como una forma personal de hablar.

Si en el teatro hay un lenguaje escénico, la composición permite producir un "dialecto" propio de cada compositor quien selecciona, combina y dispone (conjuga y manipula los materiales) los sistemas significantes escénicos. En teatro, se usa decir, que el director "arma" o "pone en escena" o "monta" un espectáculo. También se usa el término *composición,* para describir la creación de los actores y actrices al componer personajes.

El arte de la composición escénica estuvo durante muchos siglos supeditado al trabajo de un dramaturgo, es decir, al compositor de textos literarios, quien a veces era también director de la puesta en escena, quien creaba los diálogos, planteaba el conflicto y caracterizaba los personajes por medio de las palabras (las que dicen) y por medio de los actos (los que hacen) .

Los principios de composición pueden entenderse como reglas de interconexión de los componentes o sistemas significantes de los lenguajes artísticos.

En la escuela

Cuando se plantea un trabajo de composición, no se pretende que el estudiante cree una composición profesional, pues tendrá pocas bases para iniciar un trabajo de este tipo y en clase, apenas se le darán bases vivenciales o principios teóricos para iniciar un proceso de invención.

Para favorecer la creatividad y el desarrollo de un pensamiento coherente y analítico, sin que éste último frene la experimentación sensorial, una profesora puede iniciar con actividades más cercanas al estudiante.

Proponga escribir una frase con un solo parámetro, como "definir el sol". Luego proponga otro parámetro, tal como "cómo es el sol" y, finalmente, provoque otra perspectiva tal como "explicar cómo se siente el sol".

Después del lenguaje, escrito o hablado, puede pasar a dibujos, siguiendo el mismo principio ordenador de vivencias y expresiones de las mismas.

Luego, proponga interpretar al sol **con el cuerpo** en una sola posición, con **un solo gesto** como el que se aprecia de una persona en una fotografía.

Luego, permita propuestas con recortes o collage, con percusiones para oír al sol, o con baile para ver cómo se mueve el sol.

Los ejercicios de visualizar sirven como base para luego proponer acciones que se van a desprender de los mismos resultados de cada propuesta. Al final, se llegan a proponer situaciones cortas y sencillas tales como: “El sol ilumina en la mañana”... “una nube lo cubre”... “al atardecer parece que el sol se aleja y la luna lo despide”... A partir de aquí ya tiene usted las bases para elaborar una trama o historia.

Motive al estudiante a proponer y a buscar soluciones nuevas a cada reto, de manera que al encontrar algo inesperado, sea reconocido como un logro.

Para trabajar en el desarrollo de las capacidades de composición artística, en el campo de las artes escénicas, debe adentrarse al estudiante en cuatro áreas básicas que permitirán comprender los ejes fundamentales en el trabajo de composición:

1. La creación y el manejo de conflictos. (Agón)
2. El enfoque humano. (Antropocentrismo)
3. El propósito y situación que se crea al hacer escenas para otras personas. (Empatía)
4. El espacio.

El conflicto

El conflicto es la razón de ser o la columna vertebral de todo evento escénico. Conflicto deriva del término griego “agón” que significa contienda, encuentro, competencia.

Para componer un texto literario o una escena se parte de la elaboración de una situación dramática, es decir, de una situación con un conflicto. Si no hay conflicto, no hay drama. Este principio se expresa como un enfrentamiento, como un momento de decisión, o como una situación culminante en la cual los seres humanos se enfrentan (de acuerdo con su época y sociedad) a una o varias de estas posibilidades: al destino, a la comunidad, a sí mismos, a su familia, a su trabajo, a sus aspiraciones, a su alma, al entorno, a su alter-ego, a sus conciencias, a su futuro, a su pasado.

El conflicto dramático es un juego de causa y efectos; es una cadena de acciones y reacciones que surgen a partir de un conflicto inicial. Las acciones se suceden unas a otras provocadas por los personajes que emprenden las acciones para “librar sus batallas personales”. El conflicto es causa inicial y generadora de toda la acción (praxis).

El conflicto lo personifican en escena:

-Protagonistas. Sujetos que tiene un objetivo preciso, que desean conseguir o lograr algo.

-Antagonistas. Sujetos que tienen un objetivo preciso y que interfieren en la búsqueda del protagonista de tal manera que impide que consiga su objetivo. A veces lo logra y a veces no. A veces es un obstáculo para el protagonista pero no lo sabe. A veces desea consciente y premeditadamente impedir que el protagonista logre sus objetivos.

El enfrentamiento requiere de **protagonistas**, quienes llevan o promueven la acción y de **antagonistas,** los que están en contra del deseo del personaje o personajes protagónicos. El enfrentamiento es la causa de las acciones, es la pugna de intenciones, pasiones, principios o intenciones.

Ferguson utilizó el término agon para referirse a este eje central del arte escénico que, como ya se dijo, quiere decir contienda, como la que se establece entre dos seres que se oponen en carácter y deseos. Esta es la esencia del drama, del juego escénico.

Antropocentrismo

El conflicto implica que el centro de interés para la composición en las artes escénicas está en la experiencia humana o en la interpretación humana de su entorno y de sus vivencias. El drama y la representación escénica son expresiones antropocéntricas, es decir, que hablan sobre el ser humano y se interesan en él como centro de todas sus consideraciones.

El teatro es, de alguna manera, un ensayo permanente sobre nosotros mismos, sobre lo que somos, hacemos y provocamos. Se puede decir que el ser humano es, en el arte escénico, la medida de todas las cosas.

Este ser humano aparece dibujado como personaje o como carácter. La palabra personaje viene de la palabra latina **personae,** que viene del griego **máscara**. En este sentido, la máscara es el papel que puede estar representado por seres humanos de carne y hueso, por títeres, un haz de luz o el sonido de un instrumento.

A lo largo de la historia, los personajes pasan de ser máscaras a ser seres más complejos. El trabajo del actor ha sido visto como aquel que representa o ejecuta el personaje a través de diversas técnicas de identificación, encarnación o vivencia del mismo. El trabajo actoral consiste pues, en componer y representar personajes en pugna, a seres en proceso de resolver un conflicto y, por lo tanto, se convierten en creadores de 'vidas'.

La manera en la que el teatro trata sobre la vida humana, es a través del enfoque de las vivencias o pasiones que se desatan a partir de decisiones que tomamos, de acciones que emprendemos, de opiniones que damos.

Empatía

La empatía es la relación que se establece, de comunicación interactiva, entre el emisor o actor y el receptor o público, en un determinado espacio y tiempo. Este tercer eje de la composición escénica, la empatía, también se define como la identificación emocional que se establece entre los espectadores y los actores (o sus personajes o situaciones). La identificación se produce cuando el espectador puede relacionarse con lo que está sucediendo en escena, de una manera tal que le permite comprender los sentimientos, las pasiones, los estados anímicos y las consecuencias de las acciones.

La identificación se logra cuando se conjugan los elementos escénicos con la vida del espectador. Esto sucede por asociación, admiración, compasión, catarsis o ironía .Se logra provocar al espectador por medio de los sentidos o los estímulos sobre la percepción. Por el oído se recibe el gemido de una mujer al morir, el tintineo del hielo en un vaso, las gotas de agua al caer sobre el metal, la respiración de una fiera, las risas lejanas, el llanto de un niño o la melodía producida por un violín.

Por la vista, los espectadores reciben los colores, aprecian las sombras de las esculturas en un salón, la altura vertiginosa de un trapecista, la mirada directa o desafiante de un criminal, el abrazo intenso de una madre, el beso dado con desprecio a un enemigo.

En tendencias escénicas contemporáneas y en actos ceremoniales, se acude a los olores para provocar al espectador cuando se usa incienso, se reparte comida, se aprecian los aromas de un perfume o se moja al público.

La empatía se produce cuando se logra impresionar y sorprender al espectador, de tal modo que sienta junto a los actores-personajes lo que están representando. De esta manera, el público sufre, se emociona, siente conmiseración, vergüenza o terror ante los hechos que están sucediendo.

A veces, la empatía surge por admiración ante personajes que aparecen como modelos ideales de valores.

Hay diferentes maneras de establecer lazos entre el público y el escenario que permiten favorecer la empatía.

Espacio

Aparte del diseño mismo en el escenario, es decir, que aparte de un espacio realista o abstracto o del uso de diferentes recursos lumínicos, existe una dimensión espacial que comprende al escenario: el espacio en donde se produce o se crea el evento escénico.

Las diferentes culturas han producido diferentes tipos de espacios para eventos expresivo-artísticos como las plazas de toros, las salas de teatro 'a la italiana' o frontales, los auditorios semicirculares, los anfiteatros, los coliseos deportivos, los bodegones donde se hacía el teatro post-modernista, las calles tomadas por los saltimbanquis y payasos, las plazas, los quioscos de los parques, las conchas acústicas en explanadas, los escenarios múltiples y móviles callejeros, las carpas de circo, los vagones que se transformaban en escenarios, etc.

Cada uno de estos lugares establece un tipo de relación diferente entre los actores (y el drama) con el público. Los niveles de empatía varían, el énfasis en el uso de los diferentes componentes de las artes cambian, las edades del público se diferencian notablemente.



Espacio *a la italiana*



Espacio *de arena*

Si, por ejemplo, se sitúa al público de frente al espectáculo, se sentirá ajeno pero será testigo de lo que va a presenciar, tal como sucede en los teatros a la italiana o de proscenio. Aquí se crea una frontera entre el público y el evento, demarcada por el borde del escenario y las luces.

Si se sitúa al público alrededor del espectáculo como en la ilustración "espacio de arena", la gente puede ser testigo del evento y participar de las reacciones del resto de los espectadores. Estarán constantemente afectados, retroalimentados por los asistentes tal como sucede en los estadios, los redondeles o los coliseos.

En las prácticas teatrales escolares se tiende a pensar que sólo se puede hacer teatro si hay una tarima. Pero los patios y jardines son espacios abiertos y disponibles para convertirlos también en espacios de juego dramático.

No existe pues "el teatro", como lugar indispensable para que se de el teatro, si no que se inventa a partir de las necesidades del espectáculo que se desea componer.

Componer

Para componer un drama o escenificación se requiere entonces, de un proceso que abarque:

1- La selección o propuesta de un tema dramático.

2- La selección y caracterización de los personajes que participarán en esa situación (los seres actuantes).

3- El establecimiento de una acción inicial que produzca el conflicto, es decir, que haya objetivos (deseos, anhelos, aspiraciones) opuestos, representados por dos bandos de personajes, de manera que el objetivo de uno se consiga y que el objetivo del otro no. Al desarrollar las acciones se creará un argumento como una secuencia de acciones y sucesos (armado en fragmentos o escenas) que llevarán finalmente a la resolución del conflicto. El ordenamiento de las acciones puede hacerse en secuencia temporal (orden cronológico) o atemporal (con escenas de recuerdos, o iniciar la obra con el final para luego desarrollar los eventos que expliquen cómo se llegó a ese final).

4- La ubicación en el espacio, que incluye el diseño de una escenografía y el establecimiento de la relación espacial con el público.

5- La resolución de las ideas y de los personajes en términos de gestualidad, tonos en el habla, colores de la indumentaria, texturas, etc.

Para cada escena o fragmento se crean acontecimientos que ayudan a variar las situaciones: encontrar una carta con la información que se necesitaba, descubrir el secreto de alguien, ser despedido del trabajo, antes de que pudiera lograr el ascenso.

Es importante considerar la obra como una gran estructura viva en la que se desarrollan las acciones.

La producción

Todo trabajo de composición escénica requiere de un apoyo a la composición: la producción.

Por medio de ésta se organiza la obtención de objetos de uso, vestuarios, actores, diseñadores y técnicos. El apoyo de un productor puede afectar drásticamente un plan de composición pues, puede no aportar lo que 'realmente' necesitaba el compositor-director. Como resultado se obtienen obras inacabadas y con un perfil profesional muy bajo.

El trabajo en clase sobre la producción favorece el trabajo en equipo, la colaboración, la solidaridad, el seguimiento de pasos, el ordenamiento de pasos, el respeto por las decisiones de otras personas y, en especial, permite al estudiante sentirse miembro del grupo.

Para La Escuela

La composición es, en esencia, la meta de todo el trabajo artístico. Los parámetros para la composición son el manejo de los elementos del lenguaje (como etapa previa de conocimiento) y la ejercitación en diversos métodos creativos.

Una vez hayan pasado algunas etapas de experimentación y de juegos simples sobre el manejo del lenguaje escénico, puede introducirse al estudiante en el tema de la composición. La composición es la tarea de estructurar los conocimientos previos de manera creativa.

El siguiente ejercicio ayuda a verificar las capacidades adquiridas relativas a las nociones del espacio escénico y a la habilidad manual.

El juego: Modela un espacio.

Objetivos:

1-Verificar el manejo de técnicas de modelado, el desarrollo de las habilidades manuales.
2-Aplicar conocimientos sobre el uso de materiales y espacios.
3-Demostrar capacidad para crear un espacio a escala.

Procedimientos:

-Se dan parámetros específicos y al mismo tiempo sugestivos: "Modela un lugar en el cual sientes frío, te sientes asfixiado y encerrado. Es un lugar estrecho y húmedo, deshabitado." Puede ser un lugar ficticio o real.

-Se establecen limitaciones técnicas: "No puedes usar color azul, ni texturas metálicas. No puedes excederte de 50 cms por lado. El espacio debe ser modelado (debe tener volumen). Tienes una semana para hacerlo (dejar una hora diaria en la escuela para que lo realice en la escuela)".

-Se deja libertad absoluta en el trabajo: "Usa cualquier material".

– **Indique un procedimiento:**
1- *Diseña tu propuesta*
2- *Busca los materiales que necesitarás.*
3- *Haz pruebas para la construcción del modelo.*
4- *Construye tu modelo.*

Evaluación

Un ejercicio como este permite determinar si un alumno ha entendido los conceptos estudiados con relación al uso del espacio, si maneja conceptos de estrechez, humedad, encierro y frialdad. Permite, además,apreciar el nivel de desarrollo de las habilidades manuales.

En especial, esta actividad permite al estudiante ejercitar y probar alternativas para crear un espacio que responda a los comandos básicos sensibles (estrechez, encierro, frialdad), desarrollando su capacidad reflexiva y su habilidad para componer, estructurar y combinar conceptos, procedimientos y recursos.

No vale la pena evaluar los detalles técnicos de la elaboración, si no la habilidad para plasmar un significado que promueva las sensaciones solicitadas.

No se busca crear un modelo “bonito” o “feo”, se busca **reconocer** los parámetros solicitados.

3.2 La Composición en la Creación Artística. Artes Plásticas.

(Marta Eugenia Valle)

La composición en artes plásticas es la distribución y forma de organizar los elementos del lenguaje plástico en la obra de arte. De acuerdo con su formato, existen dos tipos de composición: la bidimensional y tridimensional.

La composición bidimensional es una composición que se limita a un plano, cuyas dimensiones son alto y largo. Entre las composiciones bidimensionales están el grabado, el dibujo, la pintura y otras. En este tipo de composición, los y las artistas han de utilizar diferentes recursos que les permitirán representar los efectos de la luz sobre los objetos -por medio del claroscuro-; la profundidad y volumen son representados por medio de la perspectiva.

Técnica de claroscuro aplicada a un círculo: si se eliminara el sombreado, la figura se vería como un círculo al eliminar los efectos de luz y sombra; el volumen deja de percibirse desapareciendo la sensación de esfera.

 Ver ejemplo en el laminario: imagen 7

- En el cuadro de "El grito" de la pintora salvadoreña Julia Díaz, se puede ver la técnica del claroscuro que permite apreciar el volumen de las formas que surgen del contraste entre luz y sombra.
- Además observe el uso de la perspectiva para dar la sensación de profundidad en el plano.

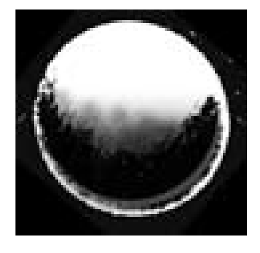


Ilustración: Carlos Cordero

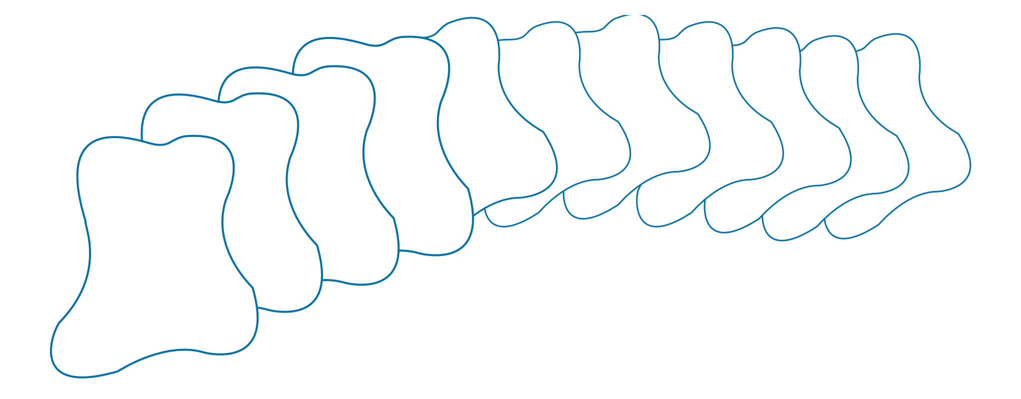
La composición tridimensional se desarrolla en el espacio real y sus dimensiones son alto, largo y espesor. Los artistas deben considerar los diversos ángulos de su obra, ya que por poseer volumen en el espacio real, todos los ángulos de la obra son visibles a diferencia de la composición bidimensional.

Principios de composición

Los principios que organizan los elementos en las composiciones bi y tridimensionales son: ritmo y movimiento, equilibrio y unidad. Para la realización de una obra, los y las artistas toman en cuenta estos principios, con el fin de organizar los diferentes elementos de la composición plástica (línea, punto, plano, color, textura, etc.). Conocer estos principios ayuda al espectador a apreciar la obra plástica y sus componentes. Por ello, en la educación artística se introducen ejercicios en los que niños y niñas pueden estudiar cada uno de éstos principios de manera separada.

Movimiento en el plano bidimensional

El movimiento es la cualidad de las obras que muestra la dinámica del tiempo. En las composiciones plásticas bidimensionales, el movimiento es aparente y se representa por medio de la dinámica visual de las formas. En el siguiente ejemplo se muestra esta sensación de movimiento por medio del desplazamiento de una forma hacia otro punto del plano. Si se registra gráficamente su recorrido, el resultado es un imagen fija que muestra una dinámica que es percibida como movimiento.



Otro aspecto importante del movimiento sobre un plano, es la dirección. El cambio de dirección de las figuras y las formas en el plano, confieren un carácter dinámico a la composición, por el contrario, una composición en donde no existan muchos cambios de dirección, en las formas y figuras, tenderá a percibirse como más reposada. Por ello, las obras cuyos ejes de composición varían continuamente de dirección, son percibidas como dinámicas. El siguiente ejemplo muestra la dinámica que toma la figura de un cuadrado cuando se cambia constantemente su dirección dentro del plano. (Ver obra "Carrosell" de Julia Díaz)

En términos de dirección, se verá mayor dinamismo en aquellas composiciones en donde predominen los ejes diagonales y curvos (ver imagenes 3 y 8 del laminario) más que en aquellos en donde se trabaje con ejes horizontales, verticales y líneas rectas.
(Ver obra " Botellas" de Mauricio Aguilar, imagen 11 del laminario)

El ritmo de las figuras, en el plano, establece también parte del movimiento que se percibirá en una composición y constituye la frecuencia con la que aparecen las formas, colores y textura, en el formato en el cual se trabaja. Por ello, también marca la manera en cómo, dentro de la composición, los elementos visuales son seguidos por el ojo. En el siguiente ejemplo, se puede ver el cambio de ritmo que adquiere la composición cuando se aumenta la frecuencia de repetición de una misma figura, esto contribuye a su vez a la percepción del movimiento dentro del plano.

En el aula es de mucha utilidad trabajar con música o sonidos que marquen diferentes ritmos, para que niños y niñas puedan interpretar este principio de composición. Pueden dibujar de acuerdo con el ritmo de los sonidos, realizar composiciones de puntos, líneas cortas, largas y de acuerdo con su edad analizar y discutir la diferencia entre el ritmo y movimiento de cada composición realizada. Se pueden hacer colados en donde se solicite a los alumnos y a las alumnas que peguen sobre los puntos o líneas dibujados, granos de maíz o arroz, palillos y otros similares.

Otro recurso complementario es el de analizar los ejes de composición de obras artísticas. Con este ejercicio podrán analizar cuáles ejes de composición predominan: diagonales, verticales, horizontales, las líneas rectas o curvas. Después se puede pasar a una parte aplicada del ejercicio, que lleve a niños y niñas a la realización de composiciones que imiten los ejes de composición de la obra analizada.

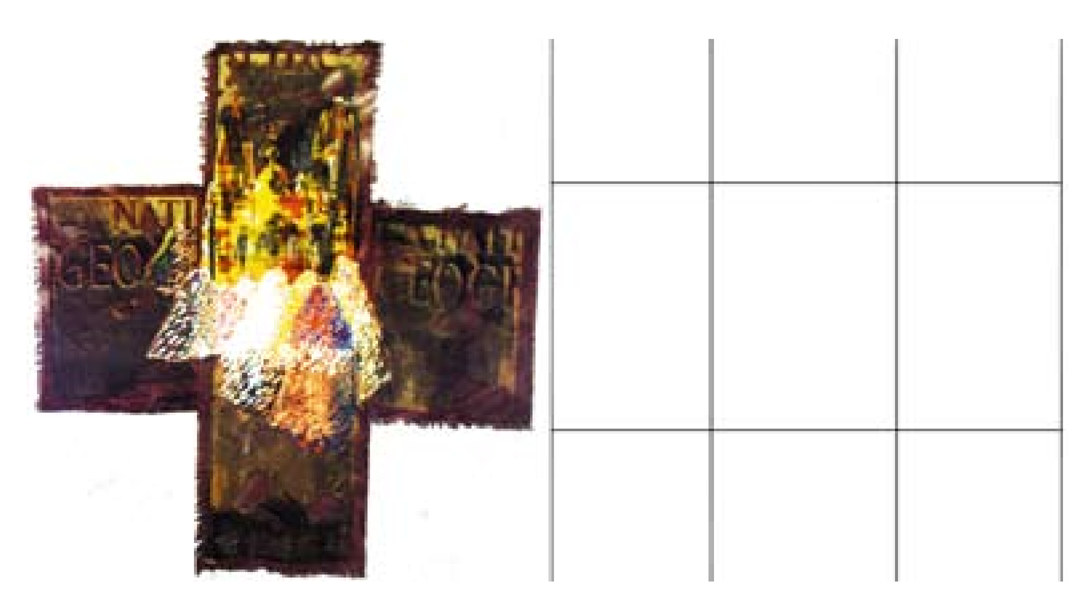
Movimiento en la obra tridimensional

En este tipo de obra se aplica la percepción del movimiento aparente, por medio de los elementos arriba mencionados de cambio de dirección y ritmo, pero como las obras tridimensionales se desarrollan en el espacio real, en ellas sí es posible trabajar con el movimiento real. Por lo tanto, es posible percibir los cambios de una estructura en el tiempo. Uno de los ejemplos son los móviles del escultor salvadoreño Gustavo Trigueros (Ver imagen 20 del laminario).

Este escultor hace un tipo de escultura que se caracteriza por poseer movimiento real, ya que está compuesta por una serie de elementos articulados y sujetos a una estructura que queda suspendida de tal forma que con el viento, o un pequeño toque, todos éstos elementos se mueven. A este tipo de escultura se le llama móvil y fué introducido por el escultor Alexander Calder (1898-1976)

Equilibrio y Unidad

La sensación de equilibrio es inherente a la humanidad. Los seres humanos buscan instintivamente el equilibrio en las formas que observan. También, la percepción del equilibrio es de carácter subjetivo y contribuye a la unidad formal de las obras. El equilibrio o balance en artes plásticas depende de la relación de pesos y contrapesos visuales entre los elementos plásticos o visuales (punto, línea, plano, color, textura, etc) y a su vez, la interrelación de estos con el formato. En la historia del arte se han utilizado diferentes recursos para organizar la composición en busca del equilibrio, estas formas de organización se traducen en diferentes modelos de retículas que ayudan a los y a las artistas a visualizar, de mejor manera, las diferentes interrelaciones que los elementos visuales tendrán sobre el plano o formato y a organizar los pesos y contrapesos visuales, tanto en las composiciones bidimensionales como tridimensionales.
A continuación se muestran algunos modelos de retículas en la pintura de Marta Eugenia Valle

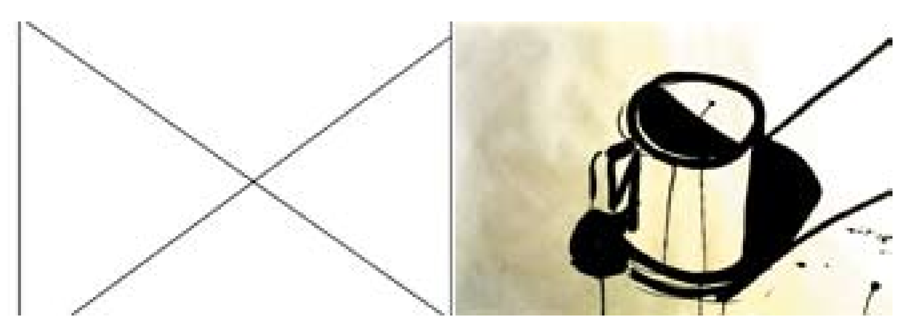


Composición basada en la retícula.
Marta Eugenia Valle.
"La procesión"
Técnica: Bordado y Técnica mixta sobre tela.

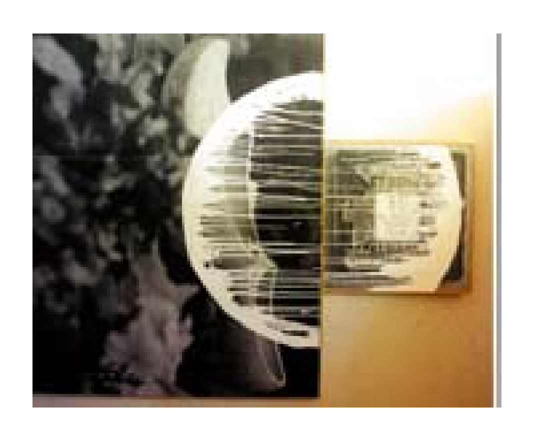
Fuente: 1-"El libro de la Imagen" de Juan Carlos Sanz

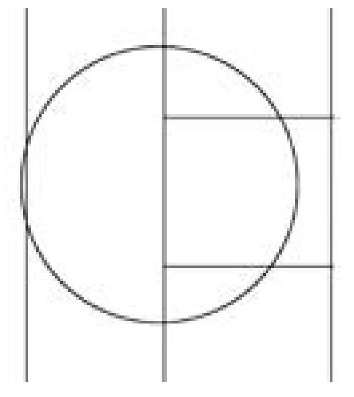


Composición basada en la división del cuadro en triángulos.
Marta Eugenia Valle.
"Meztizaje"
Técnica Mixta sobre tela.



Composición "potencial" sobre modulación resultante.
Marta Eugenia Valle.
"La hora del café"
Técnica: tinta sobre papel.

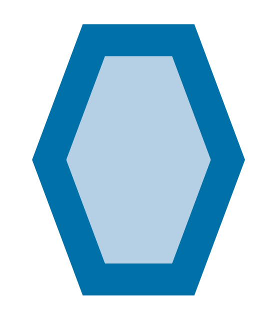




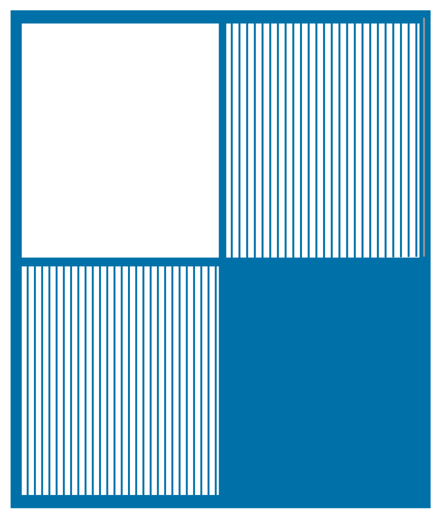
Marta Eugenia Valle.
"Círculo".
Técnica: Acrílico sobre impresión digital.



Marta Eugenia Valle.
"Sentimiento"
Técnica: mixta.



En la clase es útil la propuesta del pintor Wassily Kandinsky2 profesor de la escuela alemana de artes "Bauhaus", quien propone la siguiente retícula en la cual se especifican las zonas de repartición del peso visual, estableciendo la esquina inferior derecha como la zona en donde los elementos visuales son percibidos con mayor peso.



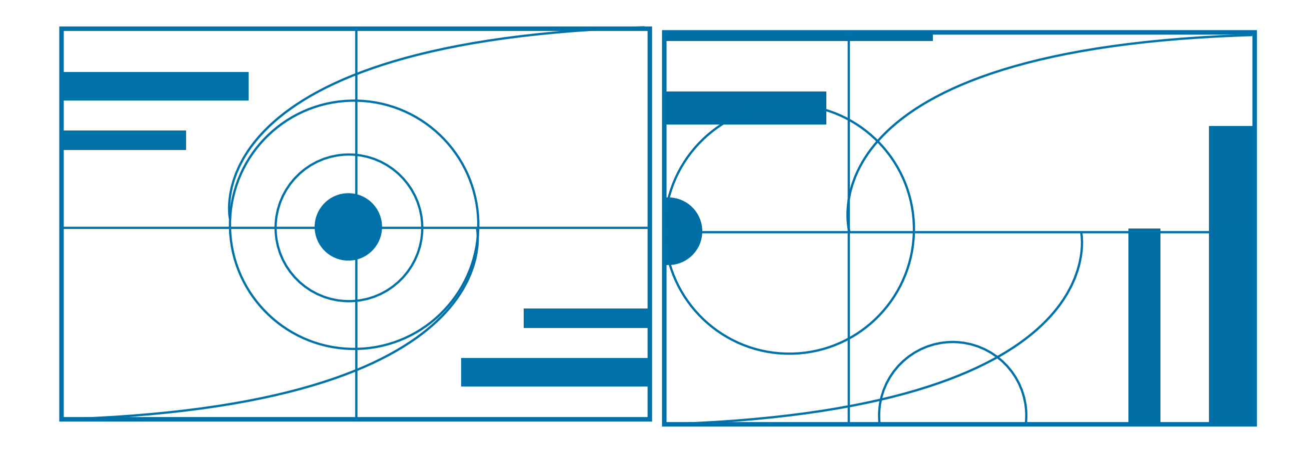
Retícula de Kandinsky en la que se especifíca la repartición del peso visual en el plano. Ilustración: Carlos Cordero

El anterior esquema resulta de mucha utilidad en el aula por su simplicidad. Con éste esquema niños y niñas tendrán cuatro zonas y dos ejes (vertical y horizontal) que les permitirán visualizar y analizar los diferentes arreglos composicionales. En niveles más avanzados se podrá explorar las otras retículas más complejas.

Simetría y Asimetría en la composición: la simetría se define como un eje central que divide una forma en dos secciones idénticas. Las composiciones simétricas ordenadas, tomando como base la retícula de Kandinsky, permitirán llevar a cabo en el aula ejercicios de composición con figuras que se ordenen de manera simétrica en relación con las cuatro áreas del plano y sus dos ejes de composición. En esta retícula, niños y niñas podrán experimentar creando diferentes arreglos simétricos, con figuras geométricas u orgánicas, con el fin de ir comprendiendo la naturaleza de la simetría en la composición.

Las composiciones simétricas tienden a percibirse menos dinámicas, más estables y reposadas, en ellas predominan los ejes horizontales y verticales en cuyas direcciones se organizan los elementos visuales en la composición.

Las composiciones asimétricas poseen mayor dinamismo porque buscan dar la sensación de equilibrio, "jugando" con pesos y contrapesos ordenándolos de manera asimétrica en la retícula de composición. Observe cómo se dinamiza la composición asimétrica en los siguientes ejemplos. Para llevar a cabo estas composiciones se requiere desarrollar un sentido del equilibrio en términos visuales, con el que niños y niñas se irán familiarizando por medio de la realización y análisis de sus propios trabajos y el análisis de obras artísticas y sus diversas formas de composición.



Ejemplo de composición simétrica
Ilustración: Carlos Cordero .
(Ver obra " Mango y Mandarina"de Carlos Cañas, imagen 18 del laminario)

Ejemplo de composición asimétrica
Ilustración: Carlos Cordero .
(Ver obra "Papeles" de Roberto Galicia, imagen 17 del laminario)

Para la clase

Componiendo con formas.

Objetivos

-Reforzar el uso de los conceptos y terminología sobre composición,
-Contribuir al desarrollo del pensamiento intuitivo.

Como hemos estudiado, la composición es la manera en que organizamos formas y colores en el plano y en el espacio (como en el caso de la escultura). El siguiente ejercicio está orientado hacia la exploración de una serie de posibilidades compositivas partiendo de un elemento: el módulo.

En primer lugar hay que establecer la "retícula" básica sobre el plano en el que se trabajará. Los maestros podrán escoger la retícula básica de entre las que se presentan arriba o partir de una retícula con cuadros de 1cm. x 1cm.

Luego, es necesario crear el módulo o elemento básico que repetido y dispuesto de diversas formas en las retículas, dará paso a una diversidad de soluciones composicionales.

Para desarrollar el módulo, se puede partir de la silueta de cualquier objeto: pueden utilizarse la silueta de gomas de borrar, llaves, la silueta de la mano, objetos encontrados como hojas y ramas; figuras geométricas u orgánicas creadas por cada quien. Cualquiera que sea la fuente de inspiración, para este ejercicio es importante que las figuras sean asimétricas y de preferencia que no sean circulares, ya que las formas circulares se encierran en ellas mismas por lo que es más difícil dinamizar la composición. Si se usan figuras circulares es recomendable que sean de diferentes tamaños para crear una sensación de movimiento más marcada. También las figuras básicas o módulos deben ser simples, estas figuras crearán figuras más interesantes cuando conformen supermódulos, al configurarse en conjuntos de módulos en el plano. Los colores de los módulos y el fondo deben contrastar para facilitar la visualización de las composiciones.

Antes de realizar la composición final, se puede experimentar con diferentes organizaciones de módulos con los que se obtendrán diversas configuraciones o supermódulos. Para ello se puede recortar una plantilla en cartulina del módulo, con lo cual se podrá dibujar rápidamente.

El realizar la composición se pueden recortar los módulos, en papeles de colores, para luego proceder a probar los diferentes arreglos sobre la retícula escogida. Se puede tener una retícula dibujada con marcador negro en una página abajo y trabajar sobre una página de papel que se coloque sobre la retícula con la finalidad de probar diferentes arreglos. Al terminar las figuras deberán pegarse sobre el papel.

Este ejercicio se puede ampliar experimentando con diferentes tipos de retículas de base: resultante de recténgulos, hexagonales en espiral, etc. , también con diferentes tipos de composiciones, por ejemplo: simétricas, asimétricas y concéntricas.

Evaluación

Se propiciará un espacio para la auto-evaluación, que consistirá en que cada participante deberá escoger una de las composiciones que hizo, primero, colocará el dibujo del módulo, después, el del supermódulo y finalmente su composición. A continuación, se pegarán los trabajos en una pared o tablero con espacio entre ellos. Luego, se procederá a una evaluación colectiva en la que las y los participantes en la actividad, observarán detenidamente los diferentes resultados y luego, se valorará el ritmo, movimiento y equilibrio en cada una de las composiciones. Además, cada uno tratará de adivinar cuáles fueron los tipos de retícula y composición que un compañero o compañera utilizó.

3.3 La Composición Artística: Música (Marta Rosales)

Musicalmente hablando, el término composición significa el acto de crear música, lo cual técnicamente implica la organización de sonidos en alturas y duraciones dentro de un marco estructural coherente. Composición y creación musical pueden ser entonces sinónimos del acto creativo.

El lector puede encontrar otros conceptos de composición musical que aluden a metodos creativos más tradicionales, por cuanto que parten de la creación de temas y formas, según parámetros musicales establecidos en la música occidental.

Pero si se pretende hablar de la creación musical en general, incluyendo las diferentes maneras de componer música en el mundo, la definición inicial resulta más apropiada.

En la música académica contemporánea y en las músicas étnicas que responden a sistemas no occidentales, los principios temáticos, formales y tonales tradicionales son radicalmente diferentes o han dado paso a nuevas maneras de concebir la música.

Un ejemplo, que puede explicar tal afirmación, es la de la música electroacústica[1], que generalmente parte del tratamiento del sonido (y no del tema) como principio originador del fenómeno musical.
Puesto que la música electroacústica se desarrolla con tecnología que permite la manipulación del sonido, cualquiera que éste sea (del entorno, de animales, de la voz, electrónicos, etc) puede convertirse en componente musical. Se trabaja el sonido en su dimensión física (frecuencias, amplitudes, sonidos armónicos, etc) para llegar a la estructuración de éstos en una propuesta musical.

Técnicas de Composición

Usualmente, el término composición se usa para el trabajo profesional, mientras que para la formación artística no especializada se aplica mejor un término más general de “creación musical”.

Los métodos creativos de importantes pedagogos musicales y otros de esta autora se plantearon en el tema Métodos de creación artística. Por lo que aquí se aborda la composición en el ámbito profesional.

Las técnicas de composición musical han variado desde la Edad Media y han sufrido frecuentes cambios en el siglo XX, como puede apreciarse en la referencia cronológica que se presenta a continuación.

Este listado puede dar una idea general de la evolución en la concepción musical, según la aparición de diferentes técnicas, en varios momentos históricos. Sus contenidos se pueden complementar con el cuadro comparativo de estilos que aparece en el apartado de ese tema.

1 Se denomina electroacústica a la música académica(clásica) creada y manipulada con medios electrónicos.

Técnicas de composición musical importantes en la historia de la música occidental

Edad Media (temprana):

- Composición monódica: una melodía sin acompañamiento.
  Ejemplo: canto gregoriano.
- Diafonía: dos melodías que se mueven paralelamente, por movimiento oblicuo o contrario.
  Ejemplo: organum.
- Monodia acompañada: una melodía vocal acompañada por un instrumento musical.
  Ejemplos: baladas de los trovadores y troveros, canciones y otras piezas.

Edad Media (tardía):

- Composición polifónica: varias partes melódicas independientes que se desarrollan coherentemente en conjunto con un sentido horizontal de las voces en un sistema modal.
  Ejemplos: misa, oratorio, motetes.

Renacimiento y Barroco temprano:

- Monodia acompañada: melodía principal acompañada por acordes por un instrumento musical u orquesta de cámara.
  Ejemplos: madrigales renacentistas, ópera.

Barroco tardío, Clasicismo y Romanticismo:

- Polifonía tonal-armónica: escritura polifónica pero con un sentido tonal y armónico (acordal).
  Ejemplos: la polifonía de Juan Sebastián Bach (Al).[2]
- Escritura tonal-armónica (u homofónica): predominio de la melodía principal con acompañamiento armónico elaborado (más que simples acordes).
  Ejemplos: la música del estilo clásico y romántico; sinfonías, poémas sinfónicos, etc.

Siglo XX

- Escritura tonal-armónica: continua pero con un uso libre de la disonancia y el rompimiento de reglas de la armonía tradicional.
  Ejemplos en la música académica: estilos impresionista (Debussy, Ravel), folclorista (Manuel de Falla), la música del "Grupo de los seis" (Fr).
  Otros ejemplos: casi toda la música popular occidental de este siglo hasta la actualidad (blues, bolero, rock, pop, merengue, cumbia, salsa, etc).
- Técnicas contrapuntísticas: en un sistema tonal con libre uso de la disonancia o atonal.
  Ejemplo: "La Consagración de la Primavera" de I. Stravinsky (Rs), "Ludus Tonalis" de P. Hindemith (Al), "Sensemayá" de S. Revueltas (Mx).
- Técnicas seriales: técnica que consiste en la composición que parte de series de sonidos, timbres, ritmos, etc. sobre cuyo orden y combinaciones se desarrolla la obra musical.
  Ejemplo: "Suite para piano op. 25" de A. Schoemberg (Al), "Polifonía X" de P. Boulez (Fr)
- Aleatorismo: sobre la base de cualquier otra técnica contemporánea, el autor deja algunos elementos de la obra musical en manos del intérprete que se convierte en co-creador.
  Ejemplo: "Klavierstück XI" de K. Stockhausen (Al), "Sonata 3 para piano" de P. Boulez.

2 Nomenclatura: Al=Alemania, Rs=Rusia, Mx=Mexico, Fr=Francia.

- Música electroacústica: se trata de la música creada y manipulada con medios electrónicos, grabaciones de sonidos diversos, de instrumentos acústicos, voz, etc.
- Minimalismo: escuela de composición que surge en la década de los sesenta en EEUU y que promovió una alternativa al serialismo, retornando a la escritura armónica y al tematismo por medio de células rítmico-melódicas que se repiten continuamente.
  Ejemplo: "Einstein on the beach" de Philipp Glass.
- En gran parte del siglo veinte y hasta la actualidad se han utilizado técnicas de composición musical que toman como base las matemáticas como la serie de Fibonacci, la teoría de las probabilidades, etc Se podría establecer vínculos con el pasado si se consideran las complejas relaciones matemáticas implícitas en el contrapunto y la polifonía de la escuela flamenca y de J. S. Bach.

El siglo veinte es rico en tendencias, por lo que los compositores actuales tienen numerosas opciones tanto en medios (acústicos, electrónicos, digitales), como en técnicas y posturas estéticas. Por ello, resulta dificil establecer uniformidad estilística para una época tan cambiante y experimental.

Este tema no incluye el apartado "En la clase", porque tal como se explicó inicialmente, se trata de contenidos específicos de la composición profesional que no tienen desarrollo en la práctica docente.

4. Métodos de Creación Artística

Introducción (Marta Eugenia Valle - Marta Rosales)

La diversidad de los lenguajes artísticos obedece a la naturaleza sonora, visual o kinésica de cada disciplina, por lo cual los métodos de creación también responden a esta diversidad.

Por ello, en la música existen métodos de creación en el ámbito de lo interpretativo y otros para la creación de piezas musicales. En las artes plásticas, por su parte, se han desarrollado métodos para la conceptualización y materialización de obras pictóricas y escultóricas.

En la actualidad los y las artistas tienen la posibilidad de emplear los métodos de creación acumulados a través de la historia del arte, lo que brinda una amplia gama de opciones estético-expresivas.

Esta riqueza ha sido aprovechada y aplicada al ámbito escolar en los espacios y asignaturas de formación artística. En el presente libro se incluyen algunos métodos para la creación artística en el nivel de educación básica.

Las metodologías sugeridas exponen recursos y procedimientos para orientar y ordenar los procesos creativos de niños y niñas.

En algunos modelos de educación artística, en las escuelas, se enfatiza la aplicación de técnicas para la elaboración de trabajos (cantos, manualidades) como el fin último de la materia, quedando relegada la expresión y apreciación estética de los resultados.

El enfoque contemporáneo demanda un equilibrio entre ambos aspectos, es decir, que aquellos trabajos que usan técnicas artísticas, deben incluir el componente de análisis estético acorde con el nivel educativo de los estudiantes. Por otro lado, los trabajos de expresión deben poseer también un componente que contextualice la creación en el marco cultural, educativo y espacio-temporal de niños y niñas.

De acuerdo con lo anterior, e independientemente del uso que se haga de los trabajos realizados en la clase, las orientaciones de los docentes en cuanto a la metodología de la creación, deberían enfocarse hacia:

- Objetivos estéticos-expresivos y creativos para preparar a los alumnos como espectadores formados y creadores potenciales.
- Objetivos socio-culturales para desarrollar en los niños la sensibilidad ante la belleza y problemáticas de su entorno visual y sonoro.

4.1 Métodos de Creación para Las Artes Escénicas

(Tatiana de la Ossa Osegueda).

M— *¿Qué necesitas para hacer teatro?*
A— *Aprenderse una obra.*
M— *¿Cómo te la aprendes?*
A— *Con todas las palabras que dice el libro.*
M— *Pero aprenderse una palabras también se hace en la poesía.*
A— *Sí, pero en el teatro yo hago de otra persona.*[1]

El teatro o el arte escénico, en general, no se entiende como "memorización", tampoco como "hacer de otras personas", ni tampoco como "decir palabras". Estas ideas son el resultado de un aprendizaje que los maestros y familiares trasladan a los jóvenes enseñándoles una forma **muerta**[2] de hacer teatro, es decir, que no responde a las vivencias o experiencias cotidianas.

Otra tradición que se traslada es la de entender el teatro sólo como sociodrama, es decir, como la mecánica de reproducir hechos sociales para demostrar situaciones problemáticas tales como la drogadicción, las relaciones entre pobreza y prostitución, o los problemas de las pandillas con relación a la desintegración familiar. Al reproducir juicios, el sociodrama se hace de manera teatral y pretende visualizar, con aparente "objetividad", los problemas sociales.

Pero estas formas o maneras de enseñar la creación escénica, afectan los resultados y los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Al aprender a copiar se desarrollan habilidades de imitación. Este es un método limitado que acarrea prejuicios y refuerza valores de juzgamiento intrasocial que no favorecen la crítica, la reflexión y la aplicación de nuevos conocimientos en futuras tareas. Esta enseñanza, además, se da con frecuencia en forma vertical en donde los maestros son los directores y los alumnos siguen las indicaciones y copian hasta los niveles expresivos del maestro. Esto quiere decir que el límite de la creación está delimitado por el maestro.

El método que favorezca la creatividad es el que realice un trabajo de **reconocimiento individual** sobre los conocimientos sensibles ya adquiridos, las percepciones y las valoraciones, desarrollando asi la capacidad de observación y estableciendo búsquedas. Implica, además, el reconocimiento de elementos del lenguaje escénico tales como los gestos faciales y sus significados, las posturas corporales, el significado de la velocidad en los movimientos y cómo con éstos se pueden caracterizar personajes y espacios diversos.

La manera en la que se producen y se crean las artes determina los resultados. En las artes escénicas hay varios enfoques sobre las formas de enseñar a trabajar sobre la creación. Crear es una habilidad, que no se aprende de lecturas teóricas o de cátedras, si no a través de la experiencia.

Desde una perspectiva constructivista, debería empezarse el trabajo con un diagnóstico de los estudiantes en tres áreas:

1 Texto de Tatiana de la Ossa Osegueda.
2 Véase "El espacio vacío" de Peter Brook, 1987.

1. “La disposición o enfoque con el que abordan (los estudiantes) la situación de aprendizaje”[3] ,

2. Las “capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales (...), niveles de inteligencia, razonamiento y memoria (...), capacidades de tipo motriz, de equilibrio personal y de relación interpersonal” que tienen los alumnos y que “el alumno pone en juego (como) un conjunto de recursos de distinta índole que, de manera más menos general y estable, es capaz de utilizar frente a cualquier tipo de aprendizaje”[4], y finalmente,
3. “los conocimientos previos”[5] o esquemas de conocimientos que servirán de fundamento para la construcción del conocimiento.

Construir nuevos contenidos o aprender nuevos contenidos resulta de “una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno, mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido.”[6] Lo que se construirá se determina por el cómo se hará y cómo se enfocarán los materiales informacionales que le servirán de parámetros y referentes.

El primer contacto del estudiante, con cada nueva asignatura o disciplina es vital, pues determinará los resultados y las actitudes de los alumnos.

El arte escénico se presenta como una herramienta formidable para el encuentro de áreas de desarrollo ya que permite movilizar los conocimientos anteriores, motiva al trabajo sobre capacidades y estrategias y pone al estudiante al día con los conocimientos anteriores, permitiéndole establecer nuevas relaciones entre contenidos y experiencias.

Para hacer una eficiente ejecución escénica, los alumnos deben contar con conocimientos de áreas tan diversas como historia, historia de las artes, psicología, el desarrollo del pensamiento humano y las diversas manifestaciones de diversos grupos culturales.

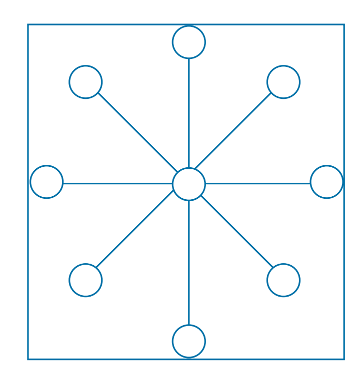
El trabajo en escena implica hacer y crear relaciones (intra-grupales) entre los personas que participan en un determinado proceso de enseñanza o en uno laboral. Estas relaciones determinarán los comportamientos de los seres humanos, entre unos y otros, durante los procesos de intercambio o convivencia.

El tamaño del grupo es determinante en las relaciones intra-grupales pues llega a definir los niveles de eficiencia y efectividad en los procesos mismos de enseñanza o de trabajo. Mientras más grande es el grupo, menor es la oportunidad del docente de dar seguimiento a todas las tareas y, menores serán las ocasiones para evaluar directamente. Es, pues, mayor el riesgo de provocar fallos en la comunicación.

El reconocimiento de los líderes y de las relaciones de poder que éstos establecen con los otros miembros del grupo, también son determinantes en los niveles de comunicación y, por lo tanto, en los niveles de producción.

Entre las investigaciones psico-sociológicas más comunes está la del comportamiento humano al interior de los grupos. M. E. Shaw, quien realiza publicaciones al respecto desde 1932, propone las redes de comunicación o ‘Communication Networks’ por las cuales explica los tipos de relaciones y los efectos de las mismas en todos y cada uno de los miembros del grupo.

3 Coll, Constructivismo, 1995, pág 48.
4 Ibidem.
5 Ibidem pág. 49.
6 Ibidem pág. 50.



En el aula tradicional, el esquema de red comunicacional más común en nuestros días podría ser el que Shaw llamaba el 'círculo'. En esta red el profesor se sitúa al centro y establece líneas de comunicación directa con todos y cada uno de los participantes en la clase, pero al mismo tiempo establece una limitación de relación entre los alumnos.

Para ofrecer métodos de enseñanza, se plantea aquí una interpretación de las redes de comunicación como formas de organizar a las personas que participan en el proceso creativo y en los roles que se asumen durante la creación.

Las llamaremos **"redes de trabajo"**[7]

Otro posible enfoque metodológico, que expondrá mas adelante, estará centrado en el proceso creativo: nos referiremos a esto como **Experimentación o interpretación.**

Estos métodos son aplicables tanto en el trabajo profesional como en el que se ejecuta en el marco de la enseñanza. Conocer los métodos del trabajo creativo permitirá a la maestra, por ejemplo, escoger el camino más apropiado para cada una de las metas pedagógicas que se plantee; permitirá al maestro probar los beneficios del método de manera que enriquezca su clase, potencie los recursos y dinamice aquella.

Redes de trabajo

El trabajo de teatro es, en esencia, grupal. La forma en que se organiza un trabajo y el tipo de relaciones que se establecen entre el grupo son de vital importancia en el proceso creativo.

En el ámbito profesional, los grupos de teatro tienden a formarse alrededor de una persona que funge como directora o guía. Alrededor de esta persona operan varios subgrupos de trabajo con roles específicos como los siguientes:

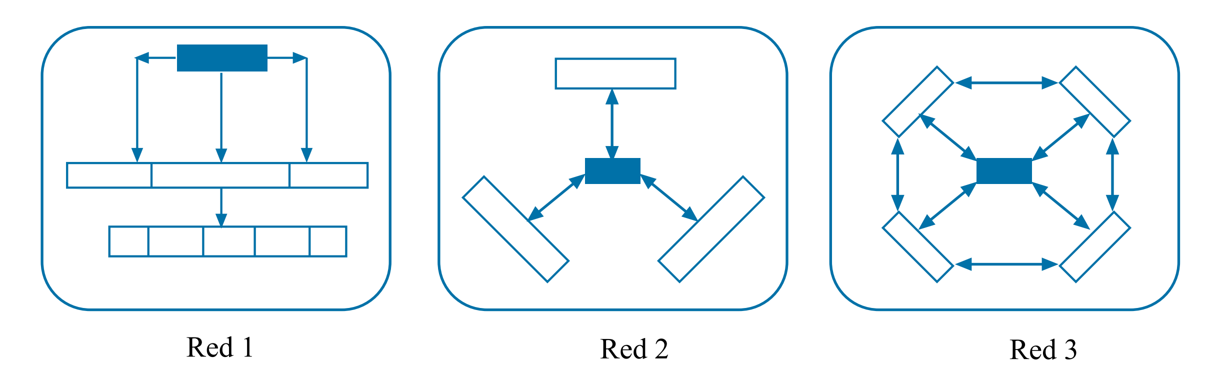
a- El equipo de actores y actrices, llamado elenco, es el encargado de la interpretación de personajes y de representar ante un público. Entrenan su cuerpo y su voz para capacitarse en el trabajo de representación.

b- El equipo de diseñadores es el encargado de crear los elementos visuales (vestuarios, accesorios, escenografía, iluminación, objetos de uso) y los sonoros (música, efectos de sonido, canto). Son especialistas en diseño espacial, de ropa, de títeres, de luces; hay maquillistas, pintores, compositores musicales.

c- El equipo de producción es el encargado de conseguir todos los elementos necesarios de organización y supervisar los equipos de construcción, pintura, confección de objetos e indumentarias, estilistas, lumínicos y la operación técnica de las presentaciones. Son los especialistas en la organización de personal, en asuntos técnicos y operativos.

7 La idea de Redes está tomada, como se explicaba antes, de los trabajos en psicología social acerca de las relaciones intragrupales elaborados por el investigador M. E. Shaw en 1964. El proponía, por ejemplo, que dentro de los grupos habrán roles periféricos, centrales o controladores. Estos determinan quién controla al grupo, quién maneja la información y, en definitiva, quien maneja el poder. Los grupos en los cuales se reduce el poder de los participantes, reducen también su productividad por lo cual las personas tienden a preferir los grupos con mas oportunidades para expresarse y participar.

d- El equipo promotor es el encargado de hacer y conocer a la comunidad el trabajo que se realiza para atraer público a las presentaciones. Son los especialistas en mercadeo, publicidad, manejo de información y ventas.Todos estos equipos pueden estar supeditados a la guía de un director general, lo que determinará una forma tradicional de hacer teatro en la cual el director controla el proceso creativo.



Red 1 Red 2 Red 3

En el marco educativo, el rol del docente bien puede ser el de **director** en tanto que escoge equipos de trabajo, asigna labores, supervisa su desempeño y luego une o conjuga el trabajo de todos los equipos. Esta red[5] es vertical (Red 1), pues este director u orquestador tiende a visualizarse como un dictador[8] .

En este sentido, esta forma de organización no es del todo adecuada para el trabajo creativo en clase, pues limita el potencial individual de los alumnos y su participación se limita al cumplimiento de labores específicas, a veces, sin contar con la posibilidad de intercambiar ideas o experiencias o de proponer soluciones alternativas.

Cuando el director-profesor opera como un centro **facilitador**, el trabajo creativo se ve potenciado, especialmente cuando se habla de docentes que guían y provocan el sentido de trabajo en equipo y la unión de esfuerzos. En este sentido, la red de trabajo es radial (Red 2), pues todo gira alrededor de la figura central del director o docente, quien se convierte en fuerza generadora y de pivote. Este esquema es muy útil cuando se están transmitiendo técnicas artísticas, pues permite la supervisión directa y la ejercitación de manera individual de cada integrante de la red.

Otra forma de organizar la creación es la llamada **creación colectiva** (Red 3), en donde los profesores pueden insertarse como **potenciadores** de la acción. En esta red, una persona puede pertenecer a diversos equipos de manera que aprende varias especialidades, desarrolla más de una habilidad y puede, por su posición abierta, integrarse, retroalimentarse y aportar con más seguridad y capacidad creativa.

Esta forma de organización permite el desarrollo de habilidades expresivas, al mismo tiempo que favorece el sentido del trabajo en equipo y favorece las capacidades de asociar contenidos y proponer soluciones. Este es un esquema organizativo eminentemente creativo.

Experimentación o interpretación

Además, de los esquemas organizacionales de trabajo y creación, hay procedimientos educativos que producen efectos diferentes en el proceso de creación (y por lo tanto en el producto y obra realizada).

8 En el sentido amplio de dictar o dictaminar.

La reproducción y la interpretación

Hay procesos de creación que están "amarrados" a una tradición o a una copia de modelos. En estos procesos se crea a partir de la selección de gestos y comportamientos habituales y de una serie de convenciones sociales que se experimentan en la vida diaria.

Se asume, por ejemplo, que un trabajo escénico requiere de la imitación de patrones como los gestos de uso cotidiano, reconocidos socialmente, y que deben ser copiados por los actores en escena. Se asume, también, que a la hora de escoger un vestuario se deben usar las cosas que se usan en la vida diaria, o que los colores que una sociedad relaciona a un género (rosado para las niñas) deben continuar usándose de la misma manera. Lo mismo sucede con los espacios de la representación que tradicionalmente se hacen en auditorios o en escenarios, con un telón pintado con un paisaje al fondo y público, ubicado de frente.

La reproducción, si se usa de manera reflexiva, es un método útil para reconocer las convenciones sociales (reconocer el entorno) y ejercitar el autoconocimiento, especialmente cuando se realizan los psico o socio-dramas[9] . Sin embargo, no es un método que incentive la capacidad creadora y propositiva pues termina, en la mayoría de los casos, reduciéndose a una virtuosa imitación de comportamientos y convenciones. Además, como son incentivados por los docentes a través de un método de imitación, los estudiantes terminan por reproducir el discurso de los adultos, sin verdaderamente comprender o interiorizar los contenidos que se presupone se están enseñando.

El seguimiento de reglas es otro modo de crear, conocido más como academicismo, en el cual los aprendices deben seguir las reglas o normas, consideradas indispensables, de cómo se hace teatro. De acuerdo con las reglas, se asume que los actores deben ejecutar un tipo de entonación al hablar, que los escenógrafos deben cumplir con un modelo o estilo espacial, que los compositores musicales deben crear canciones para cerrar la obra o componer 'acompañamientos' musicales de tipo incidental o, finalmente, que el director no deba colocar y usar objetos al centro del escenario, con la pretendida razón de que esto le resta fluidez al movimiento de los actores en escena.

El seguimiento de reglas, en la mayoría de los casos, hace rígida la creación, frena la capacidad creadora y tiende a reproducir espectáculos de poco impacto emocional en los espectadores. Este tipo de reglas se apegan más al trabajo cuando se parte de un texto literario.

Aquí se asume, generalmente, que la representación del texto debe ser fiel a la obra literaria, lo que termina por asfixiar la creatividad del equipo de trabajo y también, por reproducir las tradiciones sin valorarlas.

Dentro de la línea de la reproducción, del teatro tradicional y clásico occidental, se maneja el concepto de **interpretación**. Esta implica la tarea de recrear, por identificación con un personaje, sus gestos, posturas, formas de hablar, de manera que se caracteriza a un personaje de forma integral.

Entre las propuestas metodológicas más coherentes de la interpretación está la del director ruso Constantin Stanislavsky, quien establece que el trabajo del actor debe partir de un conocimiento de la realidad de un personaje y del conocimiento personal de estados de ánimo y sentimientos de manera que un actor sea

9 Para ampliar estos conceptos expuestos con anterioridad, se llama psicodrama al ejercicio terapéutico en el cual se usa la estrategia de 'hacer teatro' como una forma de poder representar los problemas o conflictos personales o grupales mediante el juego de interpretación. Se le llama también teatro terapéutico. El socio-drama, que también busca exponer problemas o conflictos, está enfocado al trabajo sobre los problemas de un grupo, de una comunidad o de una sociedad. A veces, la práctica del socio-drama no consigue sus fines analíticos cuando se queda en la mera reproducción o exposición de problemas, mitos o convenciones sociales.

capaz de producir con sus emociones las que necesita el personaje. Para esto plantea el "si mágico"[10]que es una fórmula muy útil en clase que sirve para guiar a los actores en formación hacia el encuentro de soluciones interpretativas.

Por ejemplo, si voy a representar a Francisco Morazán en una escena en la que se despide de un hermano antes de ir a pelear (en una batalla en la Centroamérica del 1800) puedo empezar diciendo:

"Si yo me despidiera de mi hermano antes de ir a la guerra… ¿Qué le diría? ¿Cómo me despediría?"

Este método es altamente efectivo en los procesos de enseñanza, pues permite la empatía de los niños con sus personajes. Si una persona se dice a si misma: "Yo existo, soy Francisco", se puede asegurar una mayor compenetración en el juego escénico, que si establece un juicio tal como: "Yo actuo de Francisco". Esta última postura genera amplia distancia.

Improvisación

Como alternativa metodológica en el trabajo creativo escénico está el proceso de creación abierta, por medio del cual los estudiantes prueban soluciones alternativas de manera que, poco a poco, van descubriendo las formas personales de desarrollar sus habilidades expresivas, comunicativas y creadoras.

La prueba y el error son importantes para establecer puntos de comparación y no para castigar o premiar. La experimentación funciona como un método de análisis y comparación de resultados y como un medio para revisar los procesos personales de creación (habilidades, deficiencias, capacidades).

Para que el trabajo de experimentación funcione como método de creación teatral, es fundamental establecer pautas claras para la experimentación. Las pautas deben ser dadas con precisión y con una meta específica.

Por ejemplo, no sólo se debe pedir al estudiante que cruce el salón caminando sino que hay que indicarle cómo hacerlo. Es importante anotar que se le dice **una pauta**, no se le ejemplifica ni se le demuestra cómo hacerlo, el objetivo de la experimentación es dar oportunidad al estudiante para que pruebe **cómo hacerlo**. Así, entonces, se le pueden hacer indicaciones tales como "cruzar el salón estando muy cansado". Luego se dan pautas para que busque varias formas en las que se maneja el cuerpo cuando se está cansado: "arrastrando los pies", "con los brazos colgando".

Luego se proponen búsquedas: "usar otra parte del cuerpo para mostrar cansancio", "usar los gestos del rostro", "variar la cualidad de movimiento, el ritmo al caminar", "variar la respiración…" De esta manera, los comandos sirven para guiar al estudiante para que pueda hacer las cosas "a su manera".

Luego se pueden establecer, en diálogo, las similitudes y diferencias, no para determinar cuál ha sido mejor sino para entender las cualidades propias. Luego de experimentar varias formas y de hablar sobre ellas, se puede proponer que creen un personaje que cruza el desierto, que está agotado, deshidratándose.

10 nicialmente este autor usaba esta fórmula como inicio de una frase para motivar la creación de personajes, como un juego. " si yo fuera… (ser otra persona) …entonces yo ¿qué haría?, ¿qué sentiría?, etc." Más adelante, en su libro El Trabajo del Actor sobre su Papel, propone el uso de la fórmula "yo existo" para provocar imágenes acerca del personaje que se crea. "Yo estoy… yo soy..., yo existo… yo siento…yo pienso…." Es una manera de ponerse "en la piel de otra persona", como parte de la creación de circunstancias interiores (psicológicas, espirituales).

Cada estudiante va a hacer su propia propuesta de personaje, así que luego se podrán comparar resultados y proponer situaciones más complejas indicando, por ejemplo, que el viajero busca su avión que se ha venido a pique, o va hacia un oasis, o que se encuentra con otros personajes que pueden salvarlo o asaltarlo… De esta manera, se van creando situaciones y escenas y, por medio de la experimentación personal y de la prueba de alternativas, se va creando una obra al mismo tiempo que se desarrollan la inventiva y las capacidades comunicativas. Esta alternativa puede prescindir de un texto de base pues solamente requiere de actores y de un guía o director.

La improvisación de escenas es un método de creación a partir de la experimentación sobre situaciones específicas. Además, de partir de movimientos, se puede partir de pautas abiertas. Por ejemplo, se establecen personajes y una situación básica:

Una madre, tres hijos, un billete de lotería perdido, una familia sin recursos económicos.
A partir de estas pautas se debe componer una situación y representarla, es decir, jugarla en escena. Los resultados de diferentes grupos serán tan variados como grupos trabajen. A partir de la propuesta de cada grupo, se establecen las pautas y propuestas que más atraigan al grupo. Y así se continúa hasta dar por lista la escena. Los estudiantes deben luego aprender a afinarlo, es decir, depurarlo para representarlo en escena.

En esencia, los métodos permitirán desarrollar "el ser creador" que cada persona tiene en sí misma. Los métodos no son, en sí, buenos o malos. Es la manera en la que se usen, lo que permitirá llegar a resultados creativos y sorprendentes o a resultados predecibles y sin ese factor de sorpresa que hace del teatro una actividad entretenida y que genera plenitud a quienes lo practican.

Para la Clase

Los métodos artísticos no son contenidos para ser extensamente estudiados en una clase de la escuela básica. Lo que es importante es que los estudiantes reconozcan cómo las circunstancias de trabajo en clase determinan al proceso creativo y los resultados. Los estudiantes pueden ir poco a poco apropiándose de sistemas de trabajo que les permitan ser más eficientes. Cada artista-docente, de hecho, propone sus propios métodos creativos a partir de las experiencias creativas previas. Cada nuevo reto creativo implica la escogencia de nuevos y diferentes métodos.

El juego: **La improvisación es una solución para mantener el balance**

Objetivos:

1- Reconocer la importancia del balance en la expresión corporal y como elemento significante en el escenario.

2- Reconocer la improvisación como método creativo, es decir, como medio para experimentar y buscar soluciones alternativas.

Para que el cuerpo "entienda" el concepto de balance, debe iniciarse el trabajo sobre los efectos de la gravedad en el movimiento del cuerpo. Para ésto, se recomienda algún juego deportivo para calentar la musculatura, aumentar el ritmo cardíaco y focalizar la atención.

Suba a los estudiantes en un banco y pídales que levanten una pierna lentamente y que la lleven lo más adelante que puedan. Luego, pídales que bajen la pierna y se paren firmemente sobre sus dos pies.

Luego, pídales que hagan lo mismo con la otra pierna.

Enseguida, pida que hagan todo otra vez, pero haciéndolo mucho mas despacio, casi en "cámara lenta". Luego pídales que repitan el ejercicio pero haciéndolo cada vez más rápido.

Proponga a los estudiantes imaginar cómo caminan sobre "la cuerda floja", que son equilibristas. Incentive a los estudiantes a imaginar el vacío bajo sus pies, el balance y la tensión de la cuerda. Deje que investiguen las sensaciones corporales.

Luego pídales que inventen una situación en la que una persona pierde el equilibrio.

En la búsqueda de movimientos y situaciones, tenderán a buscar en su "memoria física" alguna de las sensaciones experimentadas en los procedimentos anteriores. Aquí es donde radica la importancia del ejercicio, en dejar al alumno probar situaciones posibles y aplicar el conocimiento previo del balance.

Al hacer movimientos que provocan la sensación física de "estar en balance" o "fuera de balance" se llegan a reconocer los efectos de la gravedad y la importancia del control muscular. Probar sensaciones "extremas" ayuda a "entender físicamente" lo que significa perder el equilibrio.

La evaluación

Durante el ejercicio preliminar se pueden evaluar los conocimientos previos sobre la gravedad y el sentido del balance.

El juego de inventar situaciones de equilibrio permite valorar la capacidad para aplicar conocimientos adquiridos o verificar si los conocimientos han sido procesados.

El uso del equilibrio en situaciones inventadas, permite determinar si el estudiante ha comprendido el balance como elemento significante en el escenario.

Al final, puede hacerse un círculo de valoración por medio del cual se reflexione sobre las improvisaciones como método creativo, de manera que se establezca la empatía del estudiante con el método improvisatorio. También se puede valorar si el estudiante ha buscado soluciones alternativas o si ha repetido el ejercicio preliminar del balance.

Una improvisación no se mide con términos tales como "bien hecho" o "mal hecho", si no con términos tales como **si se resolvió o no** el problema del balance, **si se logró apreciar** (el observador) **el esfuerzo** por mantener el equilibrio.

4.2 Métodos de Creación Artística: Artes Plásticas (Marta Eugenia Valle)

Históricamente, las artes plásticas han existido por el afán de la humanidad de plasmar su entorno (algunas veces el entorno material, otras el místico y espiritual, de acuerdo con cada época histórica). La pintura y la escultura, como formas de expresar imágenes o ideas se traducen en una obra plástica y como tal, se materializan en diferentes soportes. El uso de cada uno de ellos demanda instrumentos, materiales, procedimientos y métodos de creación que hacen posible la realización de la obra.

A continuación se describen algunos métodos utilizados en la creación artística, que pueden ser utilizados en el aula y que contribuyen a la expansión de la experiencia estética de niños y niñas en el aula, sobretodo, porque estos métodos contribuyen a sacar más provecho de las técnicas aprendidas, ya que cada uno permite diferentes modos de expresión que van más allá del dominio técnico y como se verá más adelante, si uno de los objetivos del área de artes plásticas en la escuela es “aprender a ver”, éstos métodos enfocan la atención de niños y niñas no únicamente en el hacer sino en apreciar de mejor manera lo que se hace y cómo se hace.

Por lo tanto, al ser partícipes de estos procedimientos, se ayuda a los alumnos a desarrollar aptitudes intelectuales orientadas hacia la apreciación de los diversas posibilidades expresivas de las artes plásticas y visuales en su sentido más amplio, y sus conexiones con su entorno (ver cuadro de ejes transversales para el desarrollo de contenidos y evaluación de logros al final de éste capítulo).

Una de las principales herramientas para la expresión plástica es el dibujo. Es una de las herramientas claves para la educación artística en el área de artes plásticas dentro de la escuela. El enfoque de la enseñanza del dibujo ha evolucionado, pasando de una serie de ejercicios de copias de figuras geométricas, plantas y flores que resultaban repetitivas y tediosas, a una serie de posibilidades expresivas y más amplias que permiten a niños y niñas exteriorizar sus ideas y pensamientos.

El profesor J. Lancaster en su libro: “Las artes en la educación Primaria,”sugiere tres tipos de aproximaciones al dibujo que contribuyen a aguzar “los ojos del pensamiento”, como una manera de explicar que estas formas de dibujo trascienden lo estrictamente técnico y cuyo objetivo es el de contribuir a descubrir, conocer el entorno y a conocerse también, experimentando formas diferentes de expresión. Estos tipos de dibujo, que constituyen formas de expresión, han sido utilizados por los y las artistas, quienes los han perfeccionado elevándolos a la obra artística. En el aula, representan la oportunidad de explorar y de enriquecer la aproximación de niños y niñas a su mundo desde el ángulo particular de las artes. Tales tipos de dibujo son:

1. El dibujo Expresivo
2. El dibujo del Natural
3. El dibujo Experimental.

Dibujo Expresivo: por medio del dibujo expresivo, niños y niñas plasman cómo ven las cosas que conocen de primera mano como son su familia y su casa. Las personas, cosas más cercanas y otras de su imaginación, por ejemplo, personas: mamá, papá, el cartero, marcianos, deportistas, etc; animales como mi mascota, gato, vaca, tigre, conejo (en una visita al zoológico o por la referencia de una fotografía), etc. Aves peces, ranas, etc; edificios:mi casa, una iglesia (cómo la recuerdan), un castillo, una tienda, ; árboles: un árbol alto, un grupo de tres árboles, un árbol visto desde abajo, una visión imaginativa desde la copa de un gran árbol; formas: zig-zag, con compás, con regla y lápiz, espirales , etc.

Dibujo del Natural: la naturaleza es una fuente inagotable de inspiración en donde se encontrará un gran cantidad de motivos. El maestro y la maestra podrán ayudar a que niños y niñas fijen su atención en cosas específicas para que tomen diversos "apuntes" de los mismos, ya que de otra forma una escena al aire libre puede resultar abrumadora y confusa al querer captar todo de una sola vez. Por ejemplo, en visitas al aire libre una escena en un parque o jardín botánico, se puede sugerir que los y las alumnas concentren su atención en las ramas de un árbol, la forma de una hoja y luego su follaje, su tronco, después pasar a distintos tipos de flores y hojas, de manera que pongan su atención en los detalles. Todos éstos dibujos serán de mucha utilidad para realizar trabajos en clase, utilizando diversas técnicas y realizando diferentes composiciones.

Dibujo Experimental: es el ejercicio continuo de experimentar con los elementos básicos del dibujo: punto, línea y sombreado. Es necesario utilizar tantos útiles como sea posible (lápiz, yeso, carboncillo, bolígrafo, marcadores, dedos, pinceles, esponjas, ramas, etc.) con el fin de que conozcan personalmente las cualidades de los distintos instrumentos y tipos de pigmentos. Se pueden trazar líneas gruesas y cubrir una hoja de papel, líneas finas y tenues, emplear puntos para construir líneas o llenar zonas en el papel, trazar diferentes tipos de líneas (curvas, diagonales, rectas, quebradas, mixtas). El dibujo expresivo puede acompañarse de música que pueda dar distintas sensaciones rítmicas que motiven a niños y niñas para probar diferentes tipos de líneas, puntos e instrumentos de dibujo. Todo ello, contribuirá a construir todo un acervo técnico que les permitirá escoger con asertividad las técnicas e instrumentos para desarrollar sus trabajos plásticos.

Otro recurso metodológico valioso para desarrollar trabajos, tanto artísticos como de otras materias, es el diseño y el reciclaje. El diseño es un área profesional que ha aportado una metodología de trabajo para la resolución de problemas relacionados con la solución de la forma y función de los objetos creados por la humanidad y se ha aplicado actualmente para el diseño especializado, en diferentes ramas, como el diseño gráfico de productos, industrial, de modas, etc.

Los pasos básicos que conlleva esta metodología de trabajo son:

1- Definición del problema
2- Investigación
3- Desarrollo de la estrategia
4- Evaluación de los resultados.

En el desarrollo de ésta metodología de trabajo es muy importante la guía del docente, con el fin de orientar el desarrollo de cada etapa. Los proyectos en los que se aplique deben ser considerados de acuerdo con las edades de niños y niñas. A continuación se presenta un ejemplo de un proyecto de diseño para el aula.

Diseño de un farol decorativo

Se formula el problema: se observan fotografías o dibujos de diferentes faroles (estos pueden ser lámparas colgantes del tipo eléctrico), se establece que en este proyecto se construirá un farol decorativo y que el material será el cartón.

Investigación: se podrá realizar un taller para que niños y niñas experimenten con el cartón, decorándolo de diferentes formas: pintado, con pliegues, calándolo, pegándole cosas, etc.

Debate: se pondrá en común las ideas y como pequeños diseñadores podrán hacer grupos para considerar las posibilidades y definir el tipo de farol que se desarrollará, discutir el mecanismo adecuado para colgarlo, decidir su forma y cómo decorarlo.

Planificación: se desarrollarán dibujos a partir de las conclusiones a las que llegaron en la discusión anterior.

Producción: Después de haber seleccionado y obtenido los materiales y herramientas, se procede a la construcción del farol.

Evaluación: al terminar, se procede a la presentación del resultado: ¿cómo se solucionó el mecanismo de colgado en las diferentes propuestas?, ¿cuál de los mecanismos funciona mejor?, ¿cómo se solucionó la forma de cada farol?, ¿cuáles fueron las diferentes técnicas decorativas usadas?, ¿cuáles propuestas resultan más atractivas?, ¿cuál farol está mejor elaborado (mejor uso de los materiales, limpieza en el ensamblaje, un adecuado mecanismo de colgado)?

Como ejercicio de diseño, el anterior, implicó una reflexión e investigación simple para definir aspectos que facilitarían el diseño y la elaboración del farol, la selección y empleo adecuados de materiales y métodos de trabajo y finalmente, la evaluación propia del ejercicio y del producto final. Se puede pasar -de acuerdo con las edades- de proyectos como este a otros más complejos como el diseño de un jardín escolar, el diseño de un organizador para escritorio con cajas recicladas, el diseño de una exhibición de los trabajos artísticos en alguna zona de la escuela, el desarrollo de una maqueta, hasta objetos mecánicos simples.

El reciclaje

Finalmente, el reciclaje es un método de creación que puede ser un proyecto que se puede abordar como proyecto de diseño por la complejidad que conlleva, en el sentido de que tiene, como fin último, darle coherencia a objetos encontrados que pertenecen a diferentes mecanismos. Este tipo de proyectos incluye el reciclaje de objetos bidimensionales como tridimensionales.

En nivel bidimensional: viñetas, revistas desechadas, periódicos, calcomanías comerciales y otros objetos similares pueden constituir elementos muy interesantes para realizar colados (collage). Pueden ser utilizados con su formato original o ser de-construidos cortándolos en formas diferentes o rasgándolos. Se pueden clasificar por el color que predomina y con ellos realizar colados con diferentes tipos de composiciones como degradar de un color a otro, hacer degradados desde diferentes puntos focales en el plano (de dentro hacia fuera, de una esquina a otra, etc), formar figuras o paisajes completos de diversas escenas con los recortes.

En el nivel tridimensional es posible lograr interesantes estructuras escultóricas, ensamblar objetos para formar figuras de personas, carros antiguos, barcos, torres, edificios, etc; también construir estructuras utilitarias como maceteros, organizadores de escritorio, casas para pájaros, pebeteros, formar bancos, mesitas, etc.

J. Lancaster subraya que para los niños, sobretodo entre 5 y 7 años, el juego es una experiencia de "trabajo" en términos de adulto, por ello explorarán los diferentes materiales (lápices, crayones, tintas y pinturas), los niños de 7 a 11 años utilizarán los mismos materiales, expandiendo su experiencias previas con los mismos, para desarrollar aun más sus destrezas e ideas. Entre otras cosas, deberán haber aprendido a ver más atentamente con los "ojos del pensamiento". Realizarán mapas y modelos, planos y figuras matemáticas, su dibujo del natural contribuirá a desarrollar su apreciación objetiva y entendimiento de lo que están estudiando. La combinación de estos dos tipos de dibujo aportará a la auto-confianza y cuando realicen proyectos de diseño, utilizarán dibujos preliminares que aportarán a su obra mayor experiencia y entendimiento. Estos métodos también pueden ser aplicados con las diferentes técnicas pictóricas.

Por otra parte, es importante mantener el equilibrio entre los trabajos bidimensionales (como los de la primera parte) con los tridimensionales, ya que cada tipo de composición demanda diferentes destrezas y tipo de pensamiento. Para ello son de suma importancia los métodos de creación artística como el reciclaje que permite explorar las tres dimensiones, así como también el diseño que como método de trabajo aporta una forma de pensamiento para la resolución de problemas, que será de mucha importancia para la resolución de trabajos artísticos y para otras materias, favoreciendo una actitud analítica e investigativa en niños y niñas.

Técnicas pictóricas

En pintura, el uso de cada soporte y sus respectivos materiales determinan la técnica, la cual constituye la suma de los materiales, instrumentos y procedimientos para el manejo de las diferentes sustancias pictóricas y soportes. Una misma técnica pictórica puede ser utilizada para trabajar los diferentes métodos de expresión artística, así como para expresarse en diversos estilos y lenguajes pictóricos. Sin embargo, mediante el conocimiento y análisis(experimentación personal y apreciación de los mismos en obras artísticas realizadas en los diferentes estilos y técnicas) los y las alumnas desarrollarán un criterio para la aplicación coherente de los mismos, en sus trabajos de expresión plástica y diseño.

Las técnicas y los métodos de creación artística afectan el lenguaje artístico y viceversa. En los ejemplos de arriba, se puede apreciar cómo la técnica del óleo es utilizada para expresarse en dos lenguajes artísticos diferentes y en épocas diferentes: el Renacimiento (Sx XV- S.XVI) y el Cubismo (principios del S. XX).

Las técnicas pictóricas se dividen en tres grades grupos:

1- Técnicas secas
2- Técnicas húmedas
3- Técnica mixta

Técnicas secas: las técnicas secas son aquellas técnicas basadas en pigmentos que no requieren un disolvente para ser aplicadas al soporte. Entre las técnicas secas se encuentran el lápiz, el carboncillo,

lápices de color, los yesos pastel (secos o grasos) y otros. Por las características de éstos materiales, que no demandan un soporte que sea resistente al agua, se pueden utilizar diversos papeles delgados que poseen cierto grado de porosidad: papel bond, ledger, cartulina, papel empaque. En las librerías, en donde venden artículos para artistas, se pueden encontrar papeles especiales para dibujo, de las marcas Fabriano, Canson, Guarro y otros.

Estos papeles se caracterizan por ser relativamente delgados y lisos a simple vista, sin embargo al tacto presentan una textura áspera que es la que permite la fijación de los materiales secos empleados. Estos materiales se constituyen en un polvo fino que es depositado en el poro del papel por medio de los instrumentos de dibujo, por ello, en la medida que se satura el poro, tienden a despedir cierta cantidad de este polvo coloreado. En las tiendas para artistas se pueden encontrar fijadores en spray que pueden ser aplicados sobre los trabajos (esto se debe aplicar en una zona ventilada fuera del salón de clases).

Técnicas húmedas: son aquellas basadas en pigmentos que requieren un disolvente para ser diluidas y aplicadas al soporte. Entre estas técnicas se encuentran: la tinta, la acuarela, la tempera, el acrílico, el óleo y la pintura de dedo, utilizada en la escuela, que es un pigmento que se diluye con agua. Estas técnicas requieren de soportes resistentes al agua y que la absorban sin degradarse. Por el tipo de diluyente que utilizan las técnicas húmedas se pueden subdividir en técnicas con base oleosa y técnicas al agua. El óleo es una de las técnicas cuya base es oleosa y existen diferentes diluyentes para trabajar ésta técnica, esencialmente para ella se ha utilizado el aceite de linaza y la turpentina para limpiar los pinceles; las técnicas al agua únicamente requieren del agua como solvente y esto hace de estas técnicas que sean particularmente amigables para el uso en el aula y con los y las niñas más pequeños.

Los soportes necesarios, para cada uno de los tipos de técnicas húmedas mencionadas, están sujetos a la resistencia que éstos presenten al disolvente. Por ejemplo, para la pintura al óleo son necesarios soportes con algún grado de textura que permitan la adhesión de los pigmentos, pero que no absorba el pigmento y el solvente de manera que se forme una aureola de aceite alrededor de las áreas pintadas, que es lo que sucede cuando no se utilizan soportes adecuados para esta técnica. Se puede utilizar, en éste caso, madera y canvas preparadas con una imprimación especial para el trabajo al óleo. Existen manuales en el mercado especializados en la preparación de soportes para pintura al óleo.

En el caso de las técnicas al agua, algunos como la cartulina que venden en las librerías, pueden utilizarse para trabajos de clase, teniendo cuidado de no saturarla demasiado de agua. Los soportes que venden en las tiendas especializadas para artistas son papeles con fibras que absorben y soportan una cantidad considerable de humedad, evitando que se desintegre el papel al pintar; se pueden encontrar las versiones para acuarela en papel marca Canson, Guarro, Fabriano, Faber Castell y otros.

Las pinturas al acrílico y la pintura de dedos son medios que pueden ser utilizados sin diluir en agua. Sin embargo, es el agua su diluyente principal para limpiar los pinceles y lavarse las manos. Estos pigmentos pueden ser utilizados prácticamente en cualquier soporte, desde papel bond, tela sin imprimación, tablas, cartones y láminas plásticas. Estos pigmentos tienen como base químicos con características adhesivas que permiten su fijación en casi todos los soportes y esto mismo es lo que hace que se genere una textura muy marcada al secarse (parecidos al óleo aplicado con pinceladas cargadas de pigmento o empastado), si no son diluidos con agua.

Técnicas mixtas: Se denomina técnica mixta aquella en la que se combinan dos o más de las técnicas pictóricas. La experimentación con las distintas técnicas y métodos de creación , así como también los diversos lenguajes artísticos, han llevado a los y las artistas a descubrir diversas formas de combinar las

técnicas secas y húmedas, así como también a experimentar con nuevos materiales y sustancias pictóricas con los materiales que continuamente salen al mercado. Es interesante promover la experimentación con la combinación de las diferentes técnicas, sin embargo, éste es un ejercicio que debe ser reservado para los y las niñas más grandes que ya han experimentado con las diversas técnicas puras (conociendo sus procedimientos y cualidades plásticas); esto da paso a un espacio de investigación que los y las alumnas pueden controlar, obteniendo mejores resultados.(Ver retrato de Valero Lecha de la pintora Rosa Mena Valenzuela, ver imagen 19 del laminario)

Para la clase.

Esta actividad presenta una oportunidad de ensayar los principios y elementos de la composición. Es un proceso interesante en donde se pasa a un trabajo individual de otro colectivo. Por otra parte, el proceso general favorece la auto-organización, ya que consiste en varias etapas que demandan de concentración para lograr un trabajo limpio y ordenado, aunque se trate de una actividad que permite espacios de expresión espontánea.

Objetivos:

– Reforzar los conceptos de composición, sus principios y elementos.

En ésta actividad se práctica el dibujo expresivo. Se pegará una cartulina por participante, una a continuación de la otra, de manera que se forme una tira a lo largo de un pasillo o área de trabajo amplia. Cada participante escogerá un instrumento de dibujo diferente, por ejemplo: alguien dibujará con un lápiz de color negro, otro con un marcador de color rojo, alguien más con pincel y pintura verde, con pintura de dedo, etc, asegurándose que cada quien tenga un color y/o instrumento de dibujo diferente del de los demás.

El juego gráfico consiste en que cada quien dibujará a lo largo de la tira líneas a su gusto, puede partir de cualquier punto de la tira, ir y regresar de extremo a extremo dibujando por ejemplo: con líneas curvas, mixtas, continuas, cortas, etc. Las líneas dibujadas por todos y todas se interceptarán en algunos puntos.

Al terminar el trabajo colectivo, los participantes cortarán una ventana de 14 cmX 20 cm al centro de una página de cartulina. Con la ventana recorrerán el largo de la tira de cartulina dibujada o cuando encuentren una zona que les gusta, a través de la ventana, pegarán con cinta adhesiva la ventana y procederán a dibujar ésta composición en una página aparte. En ésta segunda composición podrán rellenar las áreas entre las líneas de diferentes colores y texturas, para obtener una segunda composición abstracta.

Evaluación

Los trabajos se colocarán en el piso a la par de cada una de las ventanas que se fijaron en la tira de cartulina. El grupo recorrerá la “exhibición” para observar el resultado del trabajo de cada quien. Se valorará la transformación que ha sufrido la composición al ser reinterpretada por cada participante. Igualmente, el tratamiento cromático (colores escogidos, contraste), el movimiento de la composición, las distintas calidades de línea utilizadas, la limpieza y orden en los trabajos, etc.

Finalmente, la tira de cartulina se podrá recuperar cortando en segmentos la composición colectiva para acomodarla como un mural en el aula. Los participantes formarán grupos para enriquecer cada segmento agregando más color, rellenando áreas y agregando otros elementos. Estos segmentos del mural pueden funcionar en el aula como fondo para carteleras.

4.3 Métodos de Creación Artística: Música (Marta Rosales).

Las dificultades para manejar medianamente los elementos básicos del lenguaje musical y de su escritura como ritmo, melodía, armonía, signos de notación, etc, parecen situar a la creación musical como algo inalcanzable por su complejidad, como actividad reservada unicamente a los académicos y a aquellos que han pasado por un largo y riguroso entrenamiento.

En realidad, esta afirmación es válida solamente si se refiere a la composición musical como un área especializada de trabajo artístico.
Pero, en procesos educativos de perfil general y en cualquiera de sus niveles (educación básica, media y superior) se aplican diversas metodologías para iniciar a niños y jóvenes en la creación musical. Estos métodos parten de los saberes y conocimientos que los alumnos poseen sobre el mundo de los sonidos y la música, partiendo de su entorno y su cultura.

Se observa que los métodos de educación musical generalmente no enfatizan, y en algunos casos ni siquiera incluyen, el área de creación musical.

En este libro, la autora sugiere metodologías que utilizan elementos de la composición musical profesional y de otros métodos. Hacia el final, se mencionan métodos de iniciación musical de renombrados músicos y pedagogos.

En este tema, la sección "En la clase", se incluye al final de cada actividad con el fin de aplicar las metodologías sugeridas. Dado que las mismas están diseñadas para la educación primaria, tendrán que ser adaptadas si quieren aplicarse a otros niveles educativos.

Metodología Perceptiva[1]

Un método que parte de la percepción sonora, como base para desarrollar la creación musical, es basicamente sensorial. Pero, si además orienta hacia relaciones afectivas del o de la estudiante con el entorno sonoro utilizado, entonces queda explícita la proyección que el ejercicio creativo tiene sobre lo sensorial y lo afectivo.

Los métodos que enfatizan la percepción, como herramienta para la creación musical, resultan adecuados para el primer ciclo de enseñanza básica. Su perfil permite relacionarlos con otras disciplinas (artísticas y no artísticas), ya que parten de los entornos sonoros (naturales o artificiales) de los alumnos.

La metodología perceptiva para la creación musical se basa en dos principios fundamentales:
- la imitación y
- la variación.

La imitación de sonidos del entorno resulta indispensable en etapas de iniciación musical. Como ejercicio reflexivo o como juego para la selección del "repertorio de sonidos" a emplear en la práctica creativa, la imitación sonora está presente en gran parte del quehacer musical escolar.

1 Rosales, Marta. Apuntes para un método de ceración musical en la escuela © (inédito).

Hay que destacar, que desde el inicio, el docente debe propiciar el aporte propio de cada estudiante puesto que se trata de prácticas creativas. Dicho aporte consiste en las diferentes variaciones que hace el alumno o alumna del modelo sonoro tomado como referencia.

La orientación docente resulta muy importante para inducir el paso de la imitación exacta de los sonidos a la variación de estos y su posible combinación en un mismo ejercicio creativo.

Algunos entornos pueden proveer de excelente material sonoro (rítmico y melódico), para iniciar a las estudiantes en la creación musical de tipo perceptivo. A continuación se exponen algunos ejemplos:

- Sonidos de una fábrica (sonidos reiterativos, secuencias rítmicas).
- Sonidos de la ciudad (claxons, pregones, motores de automóviles).
- Sonidos del campo (animales, viento, lluvia, truenos).
- Sonidos del entorno escolar, hogareño, etc.

En la Clase

El siguiente ejemplo presenta una actividad de creación musical, cuyo producto es una estructura rítmico-melódica acorde con el nivel del primer ciclo de educación primaria.
La metodología parte de un ejercicio perceptivo y requiere de un mínimo de conocimientos de notación musical (figuras de negra, silencio de negra, corchea y semicorchea).

Actividad : "La fábrica de ritmos"[2]

Objetivo general: recrear el entorno sonoro de una fábrica a partir de una estructura polírítmica creada y ejecutada por los alumnos individual y colectivamente.

Objetivo específico: aplicar los valores y figuras básicas en la ejecución musical dentro de una banda rítmica.

Entorno sonoro: sonidos de una fábrica.

Parámetros de clasificación sonora:

- Sonidos de diferentes duraciones (largos, cortos).
- Sonidos de diferentes alturas (altos o agudos, bajos o graves, intermedios).
- Sonidos con diferentes calidades o timbres (utilizando la voz y algunos instrumentos u objetos).

Instrumentos sugeridos: maracas, morritos (jícaras secas), tambores, panderetas, chin-chines (sonajeros), papel rasgado, golpes de pie y flautas dulces.

Descripción:

- Se inicia con la motivación sobre el entorno, la cual puede complementarse con un dibujo, fotografía o video de una fábrica de la industria pesada (ensamblaje de autos, metalurgia, etc.).
- Luego, se propicia la creación individual de secuencias sonoras donde lo fundamental es la reiteración de patrones rítmicos y/o melódicos. Las propuestas deben escribirse preferentemente con las figuras rítmicas básicas (negras, silencios de negra, grupos de dos corcheas y grupos de uatro semicorcheas). Las secuencias melódicas se escribirán en un bigrama (o pentagrama si ya es conocido).

2 Rosales Pineda, Marta. Ejercicio musical " La fábrica de ritmos". El Salvador 2002.

– Finalmente, se ensamblan diferentes patrones procurando combinar aquellos puramente rítmicos, con otros que incluyan sonidos de varias alturas. Se sugieren estructuras con no más de diez secuencias, lo cual implicará la creación de equipos de menos de diez alumnos. El o la docente pueden escribir en cartelones las secuencias de cada equipo.
– Pueden utilizarse diferentes percusiones y objetos para ejecutar los ritmos y las secuencias melódicas pueden tocarse en flauta dulce o con la voz.
  También se puede diseñar un guión dramático, en el cual las máquinas cobran vida y se vuelven locas sonando cada vez más fuerte y trabajando más rápido, para terminar en un total caos.

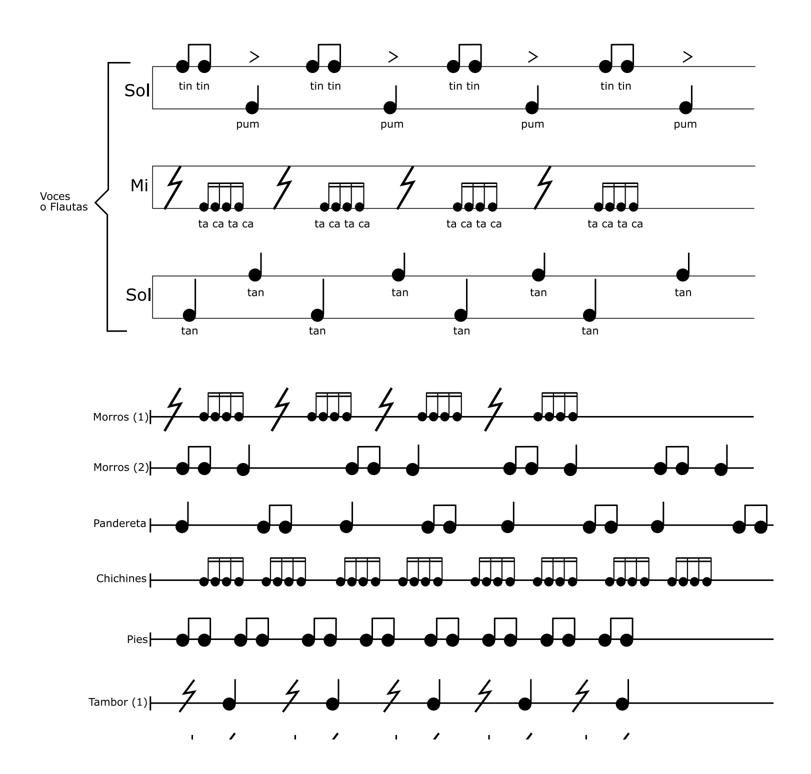
Sugerencias metodológicas:

– Se sugiere, como preámbulo, propiciar comentarios sobre el tema escogido (en este caso, la fábrica), en lo cual se pueden compartir conocimientos y experiencias previas.
– Es importante orientar una reflexión colectiva donde se aclaren las diferencias entre ruido y sonidos musicales. Esto implica que el ordenamiento y organización de sonidos (en ritmos y alturas) puede generar una estructura musical a diferencia del carácter caótico del ruido.
– El ejemplo, de la “Fábrica de ritmos,” es solamente una modelo que muestra el ordenamiento y estructuración rítmica que se puede lograr con la participación creativa de los alumnos. En la práctica de clase, son los alumnos los que crearán las células rítmicas, escogerán los instrumentos y finalmente la ejecutarán en una banda rítmica.
– Además de aplicarse en prácticas de creación musical, puede usarse en actividades y/o juegos didácticos para los contenidos de ejecución instrumental, vocal y de lenguaje musical (ver Matriz A.T.E. en cap. V).
– Resulta interesante desarrollar ejercicios donde la imaginación tenga un papel importante. Esto es posible al partir de entornos que son ajenos a las realidades inmediatas de los estudiantes. Para ello pueden utilizarse recursos de otras disciplinas, como la literatura o la pintura. Por ejemplo, puede desarrollarse un ejercicio de percepción colectiva donde niñas y niños imaginen los sonidos de la selva o el sonido de la nieve al caminar sobre ella. La muestra de láminas y paisajes afines o la lectura de un cuento relacionado con el tema, son excelentes herramientas para motivarlos a crear y reproducir sonidos, melodías y ritmos que representen o complementen lo observado o leído.

Sugerencias de evaluación:

– Inicialmente, se evaluará el manejo de procedimientos en la aplicación de las técnicas de ejecución estudiadas. Esto se refiere únicamente a la ejecución en flauta y de los ritmos de manera individual.
– Posteriormente, en la etapa del ensamblaje de todos los instrumentos debe propiciarse el desarrollo del oído individual –dirigido hacia la ejecución de cada integrante del conjunto– paralelamente con el oído colectivo, enfocado hacia la interpretación musical de todo el grupo. Esta práctica –perfeccionada con el entrenamiento periódico– es indispensable para los procesos de autoevaluación y los círculos de valoración.
– Hay que destacar que la autoevaluación en la ejecución musical (instrumental y canto) no solamente es un recurso para el o la docente, sino también para el perfeccionamiento del oído musical de los alumnos, con el cual se miden los niveles de entonación y afinación alcanzados. Estos niveles permiten establecer pautas evaluativas de acuerdo con el ritmo de los procesos de aprendizaje en el aula.
– Los círculos de valoración sobre la ejecución musical son sumamente útiles en la práctica musical colectiva. Estos espacios de valoración –orientada por el profesor– permiten al alumno observarse como ente musical individual en el marco colectivo, lo cual fortalece la evaluación de la coordinación, la sincronía y el equilibrio que deben existir en una banda o coro.
– Por estas razones, para las actividades que implican ejecución musical se recomienda la evaluación de los procesos y no de los resultados.

La fábrica de ritmos[3]



Metodología Improvisativa

Los métodos que parten de conocimientos más o menos elementales de teoría musical, como la notación, los valores rítmicos, las escalas o los acordes, propician creaciones musicales con mayor terminación y coherencia en la composición.

La improvisación musical es un método de creación complejo, puesto que exige un manejo teórico-práctico del lenguaje musical y considerable entrenamiento. Esto es tan válido para los músicos profesionales, como para los aficionados.

Es posible desarrollar metodologías de improvisación, partiendo de parámetros definidos anteriormente. Aunque esto parece atentar contra la libertad improvisativa, aun los jazzistas, establecen planes para sus improvisaciones (tonales, formales), especialmente cuando no poseen suficiente experiencia. Esto demuestra que el método de la improvisación musical es fundamentalmente cognitivo y posteriormente, intuitivo.

La creación musical espontánea, como recurso metodológico en la escuela primaria, requiere de conocimientos teórico-prácticos, por lo que su aplicación se recomienda a partir del cuarto o quinto grado del nivel básico.
Aquí se propone la improvisación musical, como complemento de actividades escénicas o de las artes plásticas.

3 Rosales Pineda, Marta. Partitura " La fábrica de ritmos". El Salvador, 2002.

El uso de la improvisación, con objetivos puramente musicales, resultará probablemente en propuestas poco atractivas al carecer los niños del manejo de lenguaje musical necesario.
El principio fundamental de esta metodología es la variación al combinar tensiones y distensiones del sonido como medios de expresión.
Los parámetros, para planificar el ejercicio de improvisación, se diseñan de acuerdo con cada actividad, pero básicamente deben incluir:

- **ritmo:** duraciones de sonidos (figuras rítmicas) en patrones y secuencias;
- **melodía:** alturas (notas musicales) organizadas en secuencias;
- **dinámica:** lo fuerte y lo suave de los sonidos (disminuciones y aumentaciones);
- **agógica:** variaciones de velocidad (rápido, lento, aceleraciones, retardamientos);
- **timbres:** las diversas calidades del sonido en la voz o en los instrumentos musicales;
- **repeticiones:** repetición de patrones o secuencias rítmico-melódicas;
- **variaciones:** variación de patrones o secuencias rítmico-melódicas;
- **tensiones y distensiones:** las tensiones y distenciones sonoras se asocian al campo afectivo de la música y su posibilidad de crear momentos de mayor o menor relajamiento y tensión.

Para el caso, éstas pueden ser logradas con combinaciones y saturaciones de: ritmo + melodía + intensidades fuertes + variedad de timbres + variedad de patrones y secuencias (ver tabla).
Además, se pueden incluir escalas, acordes y otros elementos musicales (de ser conocidos ya por los alumnos).

Improvisar sonidos y ordenarlos musicalmente a partir de la lectura de una dramatización o de un cuento, puede ser una de las actividades más recurridas en la clase de educación artística. Esto se debe a que los alumnos tienen la oportunidad de crear un entorno sonoro que complemente y apoye una historia relatada o representada. Ese entorno puede incluir efectos sonoros y música (vocal-instrumental).

La tabla que aparece a continuación no pretende ser una matriz, pero sí una guía para organizar la improvisación musical, basándose en los parámetros mencionados anteriormente, y en combinaciones que pueden crear un sentido de tensión o de relajamiento.
Si se aplican todas las sugerencias, que aparecen en la columna de las tensiones, se puede crear un momento musical de turbulencia y dramatismo. Por otra parte, el uso simultáneo de todas las indicaciones de la columna de las distensiones, puede crear sensaciones de relajamiento y tranquilidad.
Para la creación musical complementaria a un cuento o como acompañamiento de una dramatización, este tipo de sugerencias resulta muy eficaz.

Hay que reiterar, que de ninguna manera se trata de fórmulas para la expresión musical de niños y niñas. Este tipo de tablas se recomienda exclusivamente para referencia del maestro, como una herramienta para organizar actividades, donde el factor determinante será siempre la participación creativa de los estudiantes.

Tabla para improvisar[4]

Parámetros	Tensiones	Distensiones
Ritmo	Uso de figuras rítmicas cortas en un tiempo rápido.	Uso de figuras rítmicas largas en un tiempo lento.
Melodía	Uso de sonidos muy agudos o muy graves.	Uso de sonidos de cualquier registro.
Intensidad	Intensidades cada vez más fuertes.	Uso de sonidos suaves.
Timbre	Uso de fuentes sonoras estridentes o que produzcan sonidos hirientes al oído.	Uso de fuentes que produzcan sonidos suaves.
Repeticiones	Uso exagerado de repeticiones de secuencias creadas.	Uso balanceado de repeticiones de las secuencias creadas.
Variaciones	Uso profuso de variaciones de las secuencias creadas.	Uso balanceado de variaciones de las secuencias creadas.

La utilidad de experimentar musicalmente, con una tabla como ésta, se amplía si los y las docentes seleccionan algunas de las sugerencias y las combinan. Este puede ser un excelente ejercicio para la exploración musical en el campo de lo sensorial y lo afectivo.

Una manera de organizar y registrar las intervenciones, producto de la improvisación colectiva, puede ser la hechura de una partitura. Esto resulta útil para registrar el ejercicio creativo en función de ensayos y presentaciones escolares. Para que no se pierda del todo el espíritu espontáneo de la improvisación, proponemos una partitura que utiliza elementos de notación aleatórica.[5]

En la Clase

La siguiente actividad se basa en el uso de la tabla que aparece anteriormente. Asímismo, se plantea el uso de una partitura que permita cierta libertad a los ejecutantes y que a la vez sirva para otras ejecuciones del mismo guión musical.

Por otra parte, la creación musical se aplica a un cuento ampliamente conocido, en el cual se enfatizan (en la partitura) solamente los momentos cruciales de la historia.

El margen de libertad que deja la partitura a los ejecutantes, implica que la música será siempre un poco diferente en cada ejecución, pero guardará coherencia con la obra (cuento, dramatización, obra de teatro, etc.), para el cual fue creada.

Como se ha visto, los y las docentes pueden organizar el uso de los métodos de creación musical según el énfasis que estos tienen en lo sensorial-afectivo o en lo cognitivo y de acuerdo con los objetivos metodológicos (juegos, actividades, talleres).

4 Rosales Pineda, Marta. Tabla para improvisar. El Salvador, 2002.

5 El aleatorismo es un método de creación que surgió en el siglo XX en la música académica. Lo novedoso del aleatorismo es que el compositor indica en la partitura parámetros que permiten a los intérpretes un margen para improvisar en la composición. Al mismo tiempo, esa libertad de ejecución renueva la obra cada vez que se interpreta, dándole cierto carácter de espontaneidad.

También pueden ordenar su aplicación según los requerimientos teórico-prácticos que exigen de los alumnos en los diferentes niveles de educación primaria o básica. Finalmente, los métodos posibilitan conexiones con otras áreas y disciplinas artísticas, científicas y sociales, por lo que sus perfiles de aplicación metodológica se convierten en recurso de integración y globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sugerencias de evaluación:

- La evaluación deberá enfocarse por un lado, a los resultados musicales en la ejecución rítmico-melódica (de la partitura), participación creativa (en las partes improvisadas).
- Por otra parte, se evaluará la funcionalidad que la música (o guión musical) ha tenido con los sucesos del cuento o representación dramática para la que fue creada.
- La evaluación global podría contar con la participación de algunos espectadores del espectáculo (o ensayo), para lo cual se ajusta una dinámica colectiva de valoración.
- De ser posible, los resultados podrían grabarse (en casete) para ser analizados colectivamente con la guía de la partitura.

Grandes de la pedagogía musical

Importantes pedagogos dejaron plasmada su experiencia en métodos que han sido aplicados y adaptados a la educación musical en diferentes países. La mayoría de estos métodos están dirigidos al nivel de educación parvularia y primaria. Su vigencia obliga a presentar algunas de estas metodologías, aún cuando son ampliamente conocidas en el ámbito de la educación musical latinoamericana. Se han escogido dos métodos, por cuanto atienden diversas áreas temáticas estratégicas,[6] para el desarrollo de contenidos musicales.

Karl Orff y la rítmica corporal

Para el alemán Karl Orff (1895-1982)"...el cuerpo humano es el primero y principal instrumento de percusión..."[7], con el cual pueden ejecutarse figurados rítmicos simples y complejos. Con golpes de pie, palmadas y percutiendo los muslos con las manos pueden llegar a tocarse dos líneas rítmicas simultáneamente.

Según uno de los postulados de Orff "...la palabra, con su dinámica expresiva, es la célula generadora por excelencia del ritmo [...], su onomatopeya se presta para recitados percutidos corporalmente en forma de diálogos (preguntas y respuestas) o juegos de eco (imitación exacta)...[8]"

Es por esto que el método Orff aprovecha el ritmo intrínseco de la palabra hablada para propiciar juegos improvisativos, donde la rítmica oral y corporal se combina en una estructura polirítmica[9]. El siguiente ejemplo puede aplicarse a niños y niñas de primero y segundo grado.

10



6 Ver Matriz A.T.E al final de este libro.

7 Boletín Interamericano de Música .

8 Idem.

9 Poliritmia es la simultaneidad de varias líneas rítmicas independientes, pero coherentes en su conjunto

10 Rosales Pineda Marta. Partitura elaborada digitalmente. El Salvador 2002.

Se recomienda orientar estas prácticas de manera que los niños desarrollen libremente su creatividad tanto en la formulación de los textos, como en la parte rítmica.

La expresión musical de Kodaly

El compositor y pedagogo húngaro Zoltan Kodaly (1882-1967) creó uno de los métodos más populares aplicados en la educación musical latinoamericana, por cuanto hace énfasis en el canto y la expresividad musical.

La metodología Kodaly inicia a los párvulos con intervalos de tercera menor[11], ampliando el repertorio de notas musicales acorde con el desarrollo de la extensión vocal según la edad de niños y niñas.
Para las edades de los alumnos de nivel básico, la extensión vocal permite abordar un repertorio amplio. No obstante, el desarrollo de las capacidades vocales responde a las posibilidades de entrenamiento orientado en el área de canto. Esto significa, que si los niños no han sido iniciados apropiadamente en la práctica del canto, sus capacidades se verán disminuidas, aún cuando por su edad podrían alcanzar mayores metas.

De manera similar a Orff, este pedagogo parte de la palabra cotidiana del entorno escolar (saludos, frases cortas) para la creación melódica y su entonación, como se aprecia en estos ejemplos:

12 

Para el desarrollo de las capacidades expresivas en el canto, Kodaly introduce, desde el nivel de parvularia, variantes en el orden de los sonidos, su agrupación y duración, la dinámica y la agógica. Su metodología propicia que los alumnos mismos creen variantes, donde el "más rápido" o el "más suave" se aplican en el canto lúdicamente, pero además se reflexionan desde sus posibilidades expresivas. Por ejemplo, una marcha, al ser ejecutada lenta y suavemente, adquiere otro carácter, perdiendo su marcialidad.

De esta manera los y las estudiantes aprenden a modular el canto con matices expresivos, encontrando múltiples posibilidades de aplicar su creatividad en este ámbito.

Otros métodos como el de Justine Ward (EEUU), el de Martenot (Francia), el de Dimitri Kabalevsky (Rusia) y el de Shinichi Suzuki (Japón) enfatizan el canto, a partir del desarrollo del oído interno y del aparato vocal o promueven una formación conducente a la sensibilización al sentido estético o a las habilidades en la ejecución de instrumentos como el violín. Dado que estas metodologías no desarrollan mayores opciones para la creación musical, solamente son mencionadas, aún cuando se recomienda su estudio y aplicación para enriquecer otras áreas estratégicas del aprendizaje musical.

11 Tercera menor es la distancia de un tono y medio existente entre dos notas musicales. Un intervalo fácil de entonar por los niños más pequeños.
12 Rosales Pineda Marta. Partitura elaborada digitalmente. El Salvador 2002.

Capítulo 4. El Arte en el Tiempo

1. Estilos y Géneros Artísticos

Introducción (Tatiana de la Ossa Osegueda)

El género es una forma organizada o estructurada con los elementos de los lenguajes artísticos, que se repite con frecuencia en una determinada época o lugar. Así adquiere una personalidad propia o distinción con relación a otras formas o expresiones.

La palabra género viene del latín *generis*, que se refiere a un conjunto de cosas o personas con características comunes y que, por lo tanto y aplicado a las artes, forman una categoría de clasificación o un tipo particular de espectáculo teatral, de composición musical o de expresión pictórica, escultural o arquitectónica.

En el estudio de las artes se han buscado fórmulas para identificar las diferentes formas de hacer artes en las diferentes etapas históricas y culturas del mundo. Como resultado de esta inquietud, se han establecido géneros artísticos que definen a grandes rasgos las características que tienen en común algunas obras. Estos géneros responden a cada época y se van amoldando a las necesidades culturales y sociales provocándose la aparición, desde la perspectiva teórica y perceptual, de estilos, es decir, de formas particulares, culturales y grupales de reelaborar los diferentes géneros.

Estas definiciones no son las mismas en todos los libros de arte, pues las definiciones de género y estilo han pasado por diferentes etapas en el desarrollo de las ciencias humanas. Y como productos culturales reciben tantas definiciones como expresiones artísticas y movimientos hay.

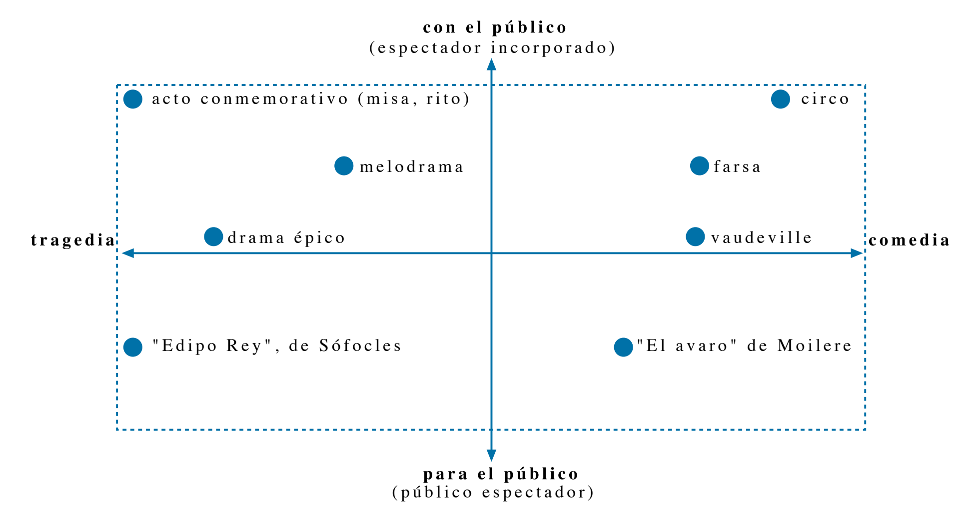
Para esclarecer este fenómeno y ayudar a visualizar el conjunto de movimientos artísticos y sus características propias, se presenta al final de esta sección un cuadro histórico que incluye información general sobre épocas, lugares y sus movimientos artísticos más característicos.

1.1 Géneros y Estilos en las Artes Escénicas (Tatiana de la Ossa Osegueda).

En el caso de las artes escénicas, hay dos géneros básicos que contienen en sí a todas las demás formas: la tragedia y la comedia. Ambas formas son los polos opuestos de una larga secuencia de formas, unas más cercanas a la tragedia y otras más cercanas a la comedia.

Tragedia	Comedia
Como derivadas de la tragedia se encuentran:	Como derivadas de la comedia se encuentran:
El melodrama, el drama épico, el drama psicologista, el naturalismo, el existencialismo y el expresionismo.	La farsa, el circo, la opereta, el vaudeville, el divertimento y el entremés.

Si la polaridad de géneros artísticos (de tragedia a comedia) se coloca en un eje horizontal y si se coloca la polaridad de modalidad de relación con el público en un eje vertical (delimitado por dos categorías de relación: con el público, participativo / para el público, expectativo) se obtienen cualificaciones como las siguientes:



Cada época utiliza los diferentes géneros y establece sus propios estilos, es decir, las maneras particulares, las visiones únicas de una sociedad o grupo cultural de cómo usar un género para componer obras nuevas.

A. Intensidad

Una manera de distinguir el estilo de una época o de un autor, es el manejo de la intensidad en el uso de los elementos del lenguaje artístico. Por ejemplo, en el período Barroco y en el Manierismo en la pintura se encuentra un paralelismo en el “exceso” de elementos que conforman las representaciones de una pieza de Calderón de la Barca o de un montaje de un Auto Sacramental. En ambos casos, lo que rige el

lenguaje escénico es el uso de los elementos de manera **majestuosa**, **opulenta** y, en donde se enfatiza el "desbordamiento" de recursos.

Por el contrario, durante el clasicismo en Europa, en la Grecia antigua, o en la expresión de los inmigrantes puritanos europeos al Norte de América, se observa una extremada austeridad y rigor que muestran un modo en "exceso comedido" o reservado de crear, delimitado por el control y la selección de pocos elementos. Esto hace el minimalismo en la actualidad, sólo que con una dosis de alejamiento.

Para efectos explicativos se diría que el estilo del barroco, vivencial, festivo y exuberante, se acerca a lo que Nietzche[1] llamaba el espíritu Dionisíaco. Por el otro lado, tenemos las tendencias de representación más austeras, cercanas al espíritu Apolíneo. Enseguida se presenta una división de géneros de acuerdo con sus respectivos grados de intensidad.

Apolíneo
- el acto conmemorativo (misa, rito),
- el drama épico,
- la declamación,
- el oratorio,
- el auto sacramental,
- "Edipo Rey", Sófocles.

Dionisíaco:
- el circo,
- el melodrama,
- la farsa,
- el vaudeville,
- las danzas tradicionales,

"El avaro", Molière.

B. Sacro-profano

Otro juego de categorías que sirven para definir los estilos, se encuentra en la distinción entre lo **sagrado** y lo **laico o secular**. El primero, es de carácter trascendental y ceremonial, y el segundo, está relacionado con la cotidianidad y con lo común.

Secular
- el circo,
- el melodrama,
- la declamación,
- el vaudeville,
- las danzas tradicionales,
- "Edipo Rey", Sófocles,
- "El avaro", Molière.

Sacro o trascendental
- el acto conmemorativo (misa, rito),
- el drama épico,
- la farsa,
- el oratorio,
- el auto sacramental.

1 En el libro "El nacimiento de la tragedia," Federico Neitzche establece una interesante discusión filosófica en la que el arte se expresa de dos maneras opuestas: una dionisíaca, cercana a las celebraciones del vino, la cosecha y la abundancia y la intoxicación; otra, la apolínea, regida por un espíritu austero, el de la ilusión más cercano a las ceremonias para el dios Apolo. El arte se mueve entre la destrucción o abandono de sí mismo y la creación o redención del ser humano. Este autor entiende la tragedia como una síntesis de ambas categorías.

1.2 Géneros y Estilos: Artes Plásticas (Marta Eugenia Valle)

La pintura y la escultura son un reflejo del tiempo. En cada época los y las artistas se han expresado de diferente manera. Su lenguaje plástico, es decir, el lenguaje ícono-lingüístico y sus componentes, tiene una relación directa con el mundo que cada generación de artistas ha vivido y la consecuente perspectiva que se desprende de la actitud estética y expresiva que asumen los y las artistas ante los diferentes marcos históricos e individuales. Además, los géneros y los estilos reflejan la funcionalidad predominante de la obra artística en cada época, y de acuerdo con ello, se han desarrollado los géneros; las coincidencias en la manera en que uno o toda una generación de artistas ha materializado la imagen y cómo se han expresado a través de ella han definido los estilos escultóricos y pictóricos.

Así, los estilos constituyen los distintos agrupamientos en que estéticamente son clasificados, de manera general, los rasgos distintivos de las obras de las diferentes épocas y los cuales se expresan por medio de los diferentes lenguajes icónicos. Esto depende, como se ha dicho, de la perspectiva que construye cada artista en relación con su actitud estética y expresiva en la creación de su obra, a partir de lo cual, el y la artista definirán el lenguaje ícono -lingüístico y ordenarán los elementos en la composición. El estilo no se fundamenta en el uso de uno u otro medio ó técnica, confusión que suele darse con frecuencia, sino en la relación con la dinámica que se establece entre la actitud estética y expresiva del creador y los recursos técnico pictóricos que este escoja para la materialización de su idea, a la par de otros aspectos, como los contextos históricos y culturales en los cuales se desarrolla la obra.

En este libro se presenta como anexo una visión general de los estilos artísticos. Este cuadro se constituye como un recurso orientador sobre el desarrollo de los diferentes estilos en la historia del arte, junto a otras fuentes especializadas en el tema de la historia del mismo. Constituyen instrumentos de gran ayuda para el estudio y comprensión de los estilos y su funcionalidad en los distintos ámbitos.

En el aula es importante crear espacios de observación, reflexión y análisis de obras de diferentes épocas, estilos y culturas con el fin de que niños y niñas de acuerdo con su edad y con la orientación de él y la docente, desarrollen un sentido de ubicación espacio-temporal de las diversas propuestas artísticas.

Los géneros artísticos[1]

Los géneros en las artes plásticas, y más ampliamente en las artes visuales, constituyen categorías del arte de acuerdo con el modo y funcionalidad de la obra artística en los espacios históricos. En los géneros se incluyen las siguientes categorías:

El retrato: el retrato es la representación plástica de la fisonomía de las personas. Su función es la representación de una persona en ausencia de la misma. El retrato se enriquece de acuerdo con las funciones que ha cumplido en los diferentes contextos histórico-culturales. Por ejemplo, se ha desarrollado el retrato social y religioso, en donde éste adquiere una funcionalidad de carácter místico. El retrato puede ser individual, de pareja, en grupo (familiares, gremiales y otros). (Ver ejemplo del pintor Raul Elas Reyes del laminario, imagen 10). Durante el siglo XVI y XVII (Renacimiento y Barroco) se alcanzó en Europa el apogeo del retrato en grupo.

1 Con la colaboración de la Dra. Astrid Bahamond.

En el nivel formal, el retrato, más frecuentemente, ha incluido las siguientes categorías las cuales son aplicadas también a la escultura y a la fotografía:
- el busto,
- el retrato entero,
- el retrato de 3/4,
- facial o close up,
- ecuestre,
- en posición yacente o sentado.

El retrato, también ha tenido la función de expresar jerarquías sociales en donde se retratan personajes en relación con su estatus social y jerárquico, dentro de alguna organización, gremio o localidad. Entre éstos se encuentra:

- retrato de gobernantes,
- profesores,
- alumnos,
- artistas,
- retratos civiles.

También en el retrato se ha representado el ciclo biológico de las personas: niños, niñas, adultos (as), ancianos (as) y el autorretrato, en distintas etapas de la vida de los y las artistas. En Latinoamérica, las imágenes religiosas y los exvotos constituyen la continuación de la tradición representacional de las deidades en las culturas prehispánicas.

Bajo las concepciones iconoclastas, por ejemplo, en el Islam, las representaciones retratísticas son anuladas por considerarse -bajo la concepción musulmana- que Dios no puede ser representado por nada tangible, es decir, material.En el siglo V antes de Cristo, la visión de la representación humana en Grecia es una visión de un ideal, en cambio en el retrato romano sí se representaron las características reales de los personajes. En las culturas prehispánicas se manifiesta la funcionalidad del retrato en el tratamiento que se hacía a las momias, cuyo afán era el de aprehender a un ser querido y venerado.

En Bizancio, se representaba a los santos junto a los personajes históricos, de tal manera que aunque la representación tenía una funcionalidad retratística, lo anterior constituía una forma de inmortalizar e identificar el mecenazgo.

El retrato se define por su realismo a partir del Renacimiento, rompiendo con el carácter expresionista del retrato en el Medioevo. En él, se retratan reyes y los personajes de la época, hecho por el cual estas figuras son conocidas en la actualidad. Entre los retratistas más connotados se encuentra Durero en el Renacimiento y en el siglo XVII, Goya, quien introduce el retrato psicológico.

Pintura de la época: es una pintura imprescindible, de carácter documental ya que no pretende sino captar un tiempo y un espacio predeterminados. Esta pintura está relacionada con el hecho histórico, no en su acepción más estricta, ya que se trata de la representación de hechos reales históricos que llegan a tener una mayor significación como sucede en las pinturas que expresan pasajes bíblicos, mitológicos, religiosos y literarios. Idealizadas o no, las pinturas de éste género pueden ser de carácter alegórico, ejemplo de ello es “La barca de la Medusa” del pintor Gericault.

El paisaje: su funcionalidad es la representación del paisaje. De este género se encuentran ejemplos creados durante el apogeo de la civilización egipcia, un ejemplo también de ello son los murales y columnas de palmeras. El arte Greto-Micénico ejemplifica la aproximación al paisaje en el "cuarto de las lilas" en el palacio de Knossos, Creta.

El género del paisaje aparece también en el arte Romano en donde llega a alcanzar la independencia, siendo la misma escena la temática y razón de ser del mural. Durante el Medioevo se pierde esta independencia y reaparece durante el Renacimiento en el siglo XV- XIV, sobre todo en la pintura flamenca. Esto tiene su equivalente latinoamericana en el paisaje, donde la luz solar inconscientemente es retratada por ser un elemento natural que domina los espacios en estas latitudes.

Durante el Renacimiento sobresale la figura de Leonardo da Vinci, quién por su investigación científica, induce a la observación del paisaje como el resultado de una evolución ecologista, en cuanto que dicho pensamiento, invita a redescubrir el mundo natural por medio de la ciencia, lo cual había sido ignorado, en el Medioevo.

En el Romanticismo, en Europa, sobresalen Gaspar Friedrich, Poussin y los pintores holandeses quienes hacen una idealización del paisaje en donde la humanidad no es parte de la escena. En este período, el paisaje toma una importancia monumental, hecho que está vinculado al pensamiento de la filosofía alemana de la época, que veía a la naturaleza como la diosa madre y por ello se sublimiza en la pintura.

Posteriormente, ya en el Impresionismo, se quiere captar no solo el espacio sino el momento (el tiempo), por ello el paisaje adquiere una característica temporal con elementos modernos, esto es, la inclusión de la luz que indica cambios de tiempo, no es vista como un fenómeno físico sino temporal. Durante el Impresionismo se empiezan a buscar nuevos horizontes conceptuales y plásticos en las artes, en ello influyó grandemente la pincelada empastada y yuxtapuesta, introducida en el paisaje impresionista, que contribuyó a llegar, posteriormente, a la abstracción.

El bodegón: su funcionalidad constituye la aprehensión de los objetos inmóviles, inanimados. Estas pinturas se encuentran en todas las etapas de la historia del arte de los diversos países. Durante el siglo XVI (Renacimiento) se pone en boga y una de las modalidades del bodegón más adoptada es "la naturaleza muerta" de cocina, en donde se plasman diversos aditamentos de cocina en combinación con frutas, flores (secas). Este género ha cumplido una función decorativa, aunque en algunos casos se ha trascendido esto, por ejemplo, en los bodegones durante el cubismo, se deconstruían los elementos que servían de modelo, representándolos desde diferentes ángulos de visión con el fin de plantear el espacio y el tiempo.

Pintura costrumbrista; capta la cotidianidad de las sociedades hasta mitificarla , en ella se retratan estampas idílicas de la sociedad que incluyen el indigenismo, en El Salvador la pintura de José Mejía Vides (1903_1993) constituye un ejemplo de este género. La pintura social se contrapone a esta idealización de la cotidianidad, un ejemplo de ello es el Muralismo mexicano, que promovió la evolución de la pintura costumbrista de un registro de lo cotidiano a una sublimación y que pasa por el realismo cotidiano y social. Entre otros, la obra del pintor salvadoreño Camilo Minero (n.1917) destaca en el género de la pintura social. (Ver imagen 6 del laminario)

En el aula son vinculantes al tema de géneros artísticos todos aquellos ejercicios que vayan orientados a la observación y análisis de los diferentes tipos de género, desde la elaboración de su propio retrato, las visitas de campo para pintar el paisaje al aire libre, hasta la observación cuidadosa de obras originales

en exhibiciones de galerías y museos, así como también de reproducciones. En todos los géneros se da una serie de particularidades conceptuales y técnicas que niñas y niños irán conociendo mediante la documentación a que sean expuestos- sobre el cuadro, entrevistas con los propios autores u autoras. Por otra parte, la práctica personal en la elaboración de trabajos en los diferentes géneros les permitirá completar y enriquecer con su propia experiencia el concepto que niños y niñas vayan adquiriendo de cada género artístico.

Para la clase

Realizando un autorretrato.

Objetivos

- Estudiar el género del retrato en diferentes épocas y estilos.
- Reforzar los conceptos de composición e iconicidad y el conocimiento de los elementos del lenguaje plástico.

Cada participante necesitará para ésta actividad un espejo pequeño que pueda sostener con una mano o uno que se sostenga por sí solo en la mesa de trabajo.

Cada maestro participante procederá a dibujar su retrato con técnicas secas (lápiz de color, ceras, colores pastel). Se tomarán algunos minutos para observarse en el espejo y luego proceder a realizar el autorretrato. Es importante completar el retrato con los detalles de la ropa y el peinado, la forma de la cara, la detenida observación de los rasgos y particularidades del rostro. Además cada quien tratará de dibujar en el retrato "pistas" o "símbolos" en la expresión del rostro, la ropa, o detalles como algún pendiente o similar que identifique algún aspecto del carácter, profesión o afición de quien realiza el retrato. (Analizar obras de la pintora mexicana Frida Khalo en otras publicaciones)

Evaluación

En el espacio de auto-evaluación se colocarán los trabajos en la pared o un tablero para ser analizados por la clase individualmente. Luego se propiciará un espacio para que los compañeros y compañeras valoren de manera global el retrato. Se sugiere el análisis de la composición y su carácter icónico, interpretando el lenguaje plástico (formato,colores utilizados, líneas, formas, texturas), así como también, los "símbolos" ocultos en la vestimenta, la expresión del rostro, etc. La persona que realizó el retrato, finalmente, revelará el significado de los "símbolos" o mensajes ocultos para los demás, si éstos no han sido interpretados como lo esperaba su autor o autora.

1.3 Estilos y Géneros Artísticos: Música

(Marta Rosales)

En temas anteriores se han conocido los componentes del lenguaje musical, definidos en sus capacidades expresivas y comunicativas. Estos componentes son fundamentales en el análisis de una obra musical, y en su conjunto, definen los aspectos que caracterizan el estilo de esa pieza y su género.

Para la música, existen variados aspectos sobre los cuales se define un estilo, por lo cual se puede hablar de:

- **Estilos epocales**: según el momento histórico, social, político, económico y la corriente estética de la época, como el barroco, el clasicismo, el romanticismo y otros.
- **Estilos autorales**: según el autor o compositora como Beethoven, Violeta Parra, Juan Luis Guerra, John Lennon, etc
- **Estilos genéricos**: según el género como el blues, la cumbia, la sinfonía, el rock.
- **Estilos nacionales/regionales**: según la aplicación de elementos de culturas regionales en la composición, interpretación e instrumentación. Por ejemplo, la cumbia colombiana y la salvadoreña, la salsa portorriqueña y la cubana, etc
- **Estilos interpretativos**: según la manera de cantar o ejecutar un instrumento usual en un músico, región o cultura como por ejemplo la "voz de platanero"del merengue o el bel canto en el canto lírico.
- **Estilos de conjunto**: según los formatos vocales e instrumentales como los cuartetos de cuerda, las big bands, la orquesta sinfónica, el trío de guitarras, etc.

> Se puede generalizar que el estilo musical es el conjunto de características que son propias de un compositor, una corriente estética, una manera de interpretar, un modo de ejecución instrumental, etc.

Las diferencias entre un estilo y otro pueden ser fácilmente apreciables en algunos casos, pero en general, se requiere de entrenamiento auditivo, conocimientos teórico-prácticos y el ejercicio analítico de un especialista[1].

Estilos Epocales

Estos estilos están mayormente definidos en la música académica y con una visión eurocentrista del desarrollo musical desde la antigüedad, hasta nuestros días.

Sin embargo, existen relaciones identificables entre los procesos de desarrollo de la música clásica y la popular. Relaciones que se dan en el terreno histórico, pero también en lo social-político, científico-tecnológico y cultural en general. Esto implica un tratamiento integral del estudio de los estilos epocales, factible y rico en posibilidades metodológicas para el proceso de enseñanza.

1 El estudio especializado de los estilos está confinado a la musicología, disciplina que enfoca el desarrollo de los estilos desde una perspectiva no sólo musical, sino también histórica, estética y antropológica.

El y la docente pueden establecer el marco histórico como plataforma para abordar un estilo musical, en el que los hechos científicos, sociales y artísticos deberán ocupar un lugar importante. Existe abundante material referencial al respecto en enciclopedias y libros de historia musical.

La invención de la electricidad, la prosperidad y composición étnica de una región geográfica o la influencia de una fe religiosa, son factores importantes en la constitución de los estilos musicales. La construcción de instrumentos electrónicos, el apoyo y patrocinio al quehacer musical de un país, las influencias de elementos multiculturales y el desarrollo de la música sacra corresponden respectivamente a los factores de influencia mencionados.

Además, en el estudio de un estilo epocal se pueden abordar otros tipos de estilo (genéricos, interpretativos, etc.), puesto que también están determinados por la época en la que surgieron.

El estudio de los estilos epocales (tanto musicales, como de otras ramas artísticas) constituye un área sumamente rica para la integralidad del proceso de enseñanza y por lo tanto, puede ser un elemento utilizable en el estudio de otras disciplinas.

Corrientes estéticas

Estudiando las corrientes estético-musicales de los últimos doscientos cincuenta años se observan dos esferas de pensamiento, alrededor de las cuales giran las tendencias estilísticas musicales.
Estos ejes de pensamiento que han determinado la estética musical, desde el clasicismo hasta el momento actual, descansan sobre la dicotomía de "razón y pasión".

El pensamiento racionalista determinó en el siglo XVIII el surgimiento del estilo clásico. Su nombre delata la referencia estética del período clásico de la Grecia antigua.

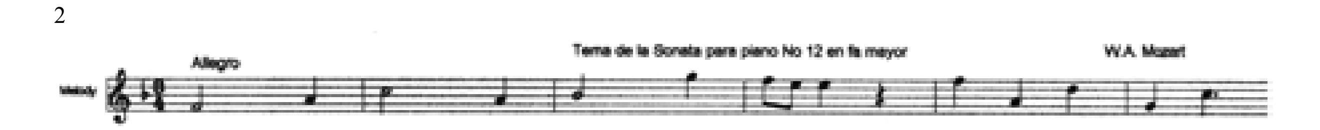
El predominio del pensamiento racional, en términos musicales, se tradujo en una búsqueda constante de armonía, balance y simetría tanto en las estructuras musicales, como en el manejo de las capacidades expresivas de la música.

Es así como se establecieron cánones y parámetros que atañen a la armonía, las formas, la construcción melódica y el dibujo rítmico, entre otros.

El equilibrio entre "razón y pasión" constituye el principio fundamental de la estética musical clásica, cuyos representantes más importantes son Joseph Haydn y Wolfgang Amadeus Mozart.

Balance y simetría se identifican en el dibujo melódico de este tema de W.A. Mozart:

2



Al observar y escuchar este tema, se comprende la estructura simétrica de dos frases que proponen una pregunta y su respuesta. El manejo de la compensación entre tensión y distensión define el balance en una melodía.

2 Rosales Pineda, Marta. Partitura elaborada digitalmente. El Salvador 2002.

Este concepto clásico del balance es común en gran parte de la música popular, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

[3]

Por su parte, el Romanticismo (siglo XIX), rompe con ímpetu los esquemas y cánones clásicos para exacerbar la emotividad y enfatizar el rol expresivo de la música. Con ello, la balanza se inclina hacia la "pasión".

Llega entonces la época de sacar el "yo interior", los sentimientos del compositor, sus alegrías y miserias, por lo que los temas de los compositores románticos adquieren una fuerza expresiva e individualidad inusitadas.

El enfoque que se ha dado anteriormente parte de la necesidad de establecer marcos generales de pensamiento estético a través de la historia. Esto facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a los términos de:

- construcción del aprendizaje partiendo de la realidad artístico-cultural local;
- construcción del aprendizaje a partir de la percepción auditiva;
- integralidad en el enfoque del fenómeno musical (análisis comparativo entre corrientes estéticas actuales y del pasado, vigencia de tendencias estilísticas en la actualidad, etc.).

A continuación se exponen temas sobre los estilos interpretativos que responden de mejor manera a las necesidades de la educación artística y al proceso de enseñanza de nivel básico.

Estilos Interpretativos

Las maneras de ejecutar un instrumento o de cantar varían de un intérprete a otro. Esta diversidad se evidencia no solamente en la capacidad expresiva del músico, sino también en el énfasis que éste da a aspectos específicos en su interpretación.

Estos son aspectos generales que se aplican a la interpretación musical académica y popular. Pero existen características interpretativas que atañen a tal o cual género musical.

Ejecución e interpretación

Usualmente estos términos se utilizan como sinónimos. Pero existen opiniones al respecto que destacan la ejecución como el mero hecho de tocar un instrumento y que confieren a la interpretación el don de "hacer música". Dicho en otras palabras, se diferencia al mero ejecutante del intérprete que es un artista.
Estrictamente hablando, la ejecución es una de las etapas que atraviesa el intérprete, en el sentido de memorizar y tocar las notas siguiendo las indicaciones de la pieza musical en cuestión. Al respecto, la interpretación es un estadio superior que implica el desarrollo de habilidades y capacidades expresivas del músico sobre una base de conocimientos estilísticos, tanto para definir su propio estilo, como para "interpretar" el estilo del autor de la obra o del género que ejecuta.

3 Rosales Pineda Marta. Partitura elaborada digitalmente. El Salvador 2002.

Por ejemplo, una cantante de rock que incursione en otro género como la salsa, encontrará múltiples dificultades para mantener su estilo y al mismo tiempo, conjugarlo con nuevas exigencias en la manera de cantar. Igualmente, un pianista especializado en tocar música de Chopin tendrá que adentrarse en el estilo clásico, si quiere interpretar adecuadamente a Mozart, además de definir y/o mantener su propio estilo.

Intérpretes académicos y populares

En la música académica, la interpretación responde a parámetros y exigencias estrechamente relacionados con la obra musical, tal como ésta fue concebida. Algunos de estos son:

- Parámetros técnico-musicales (fidelidad a los signos de la partitura).
  Exigencia: conocimiento avanzado de lectura musical y de las técnicas de ejecución de su instrumento.
- Parámetros de estilo, epocal y autoral (respeto a las maneras de hacer música de la época y al estilo del autor)
  Exigencia: conocimiento del estilo epocal (interpretativo, corriente estética) y autoral (en su trabajo creativo y en la pieza interpretada).
- Parámetros de la esfera expresiva de la obra y su autor .
  Exigencia: conocimiento de la esfera expresiva de la obra según su autor o los estudios musicológicos de la misma; conocer otras interpretaciones de la obra (audiciones analíticas)
- Parámetros de la esfera expresiva propia (afectos, sentimientos, estados emocionales).
  Exigencia: experiencia interpretativa de obras de ese autor y/ o estilo de la época; conocer otras interpretaciones de la obra para establecer afinidades y diferencias con las propias aspiraciones interpretativas (audiciones analíticas).

Para la música popular existe una mayor libertad en la relación con la obra musical original.
En gran parte de la música popular, los intérpretes ejercen su creatividad variando aspectos melódicos o rítmicos, sin que esto implique apartarse de la pieza original. Contrariamente al intérprete académico, esta capacidad se valora altamente, definiendo en parte el estilo del músico.

En el *jazz*, se dice que "no importa lo que tocas, sino cómo lo tocas". Este género tiene como principio la libertad de improvisar, o sea que existe un trabajo de creación espontánea, que es la característica y virtud principal de un buen jazzista.
Por otra parte, en la música popular, la manera de ejecutar un instrumento o la manera de vocalizar en el canto no responde a una normativa rigorosa, como sucede con la interpretación clásica. La embocadura del trompetista o la manera de colocar los dedos en el teclado no importa mucho, si el resultado es bueno.

Sin embargo, los géneros musicales sí requieren de determinadas cualidades tímbricas y de emisión vocal para mantener su estilo genérico.
En este sentido, el grito es tan característico del rock, como lo son la voz abierta y el timbre metálico para la salsa y el merengue.

En la diferenciación de estilos interpretativos existen algunos parámetros que pueden utilizarse para los contenidos de apreciación musical (ver Matriz A.T.E.).
Para el canto:

- Timbre de la voz (no debe ser imitativo).
- Maneras de colocar la voz (abierta, cerrada, grito, falsete).
- Maneras de vocalizar y articular (pronunciación de vocales y consonantes).
- Expresión vocal (maneras de trasmitir y enfatizar el contenido de un texto).
- Correspondencia con el estilo genérico (se aprecia después de un largo entrenamiento auditivo del mismo género o consultando a un músico conocedor del mismo).

Para la ejecución instrumental:

- Búsqueda de un sonido propio.
- Capacidad de variación e improvisación (sin afectar demasiado la melodía o armonía originales, con excepción del jazz, donde eso es lo que se valora).
- Capacidad expresiva (uso de matices, acentos, retardandos, etc).
- Correspondencia con el estilo genérico (en la cumbia no se improvisa de igual manera al jazz o el rock).

Hay que aclarar que no se mencionan las capacidades técnicas de cantar o tocar un instrumento (afinar, entonar, hacer escalas,etc), puesto que corresponden a una etapa básica en la formación del músico.

Finalmente, la apreciación de los estilos, sus características y sus diferencias se alcanza con el entrenamiento auditivo de varios intérpretes. La consulta de bibliografía especializada resulta también un excelente soporte para los docentes de educación artística.

Géneros musicales y estilos genéricos

Los géneros, de manera similar a los estilos, también se definen a partir de un conjunto de características musicales (rítmicas, melódicas, armónicas, etc) y poéticas (textos y su contenido).

Se puede hablar de los géneros musicales como subsistemas del "sistema madre" que es el estilo. No obstante, es común encontrar géneros que han existido en varios estilos a través de la historia, como la misa o el vals.

Esto permite afirmar que los géneros musicales son parte definitoria de un estilo, pero al mismo tiempo son sistemas musicales con independencia que pueden desaparecer o sufrir transformaciones a través del tiempo. La musicología no ha teorizado lo suficiente sobre las diferencias conceptuales entre estilos y géneros, por lo que para los objetivos del presente libro resulta más apropiado partir del estudio de los estilos genéricos.

El estilo de los géneros musicales, tal como se mencionó antes, se refiere a sus características musicales y, de poseer texto, poéticas. Pero también influyen en su perfil las características del estilo epocal y regional, autoral e interpretativo.

De esta manera, y tal como se aprecia en las audiciones de este segmento, los tres ejemplos de canción y de vals pueden analizarse en cuanto a las características del género que se han mantenido a través de los siglos y a sus cambios más evidentes.

Fórmulas rítmicas

Uno de los elementos que permite diferenciar e identificar un género de otro es su característica rítmica y todo lo que a ella se refiere (fórmulas rítmicas, agógica, métricas, etc).

Esta es una particularidad generalizada en la música bailable, puesto que el factor clave resulta el ritmo. Para efectos de mantener el tiempo y enmarcar los "pasos" del bailarín, se mantienen también ciertos patrones de ritmo que en su escritura se llaman fórmulas rítmicas. Estas constituyen "el cimiento rítmico" de un género bailable, siendo algunas fácilmente identificables, como la fórmula del rock, del vals (ver tema sobre los lenguajes artísticos) y de la cumbia:[4]

4 Estas fórmulas aparecen aquí simplificadas. Originalmente la rítmica de los géneros bailables caribeños se estructura de una manera muy compleja y "polirítmica".

[5]



Estas fórmulas son ejecutadas por instrumentos de percusión y apoyados estos por el bajo (guitarrón, bajo eléctrico, etc). A estas se suman otros dibujos rítmicos y la rítmica propia de la melodía, por lo que puede resultar dificil su identificación al no poseer mayor entrenamiento auditivo.

Otros géneros como la salsa tienen una rítmica compleja que superpone varias líneas (y fórmulas), en una estructura rica en acentos y timbres, ya que los ritmos se reparten entre las diferentes percusiones del conjunto musical.

Cabe aclarar que el tema del género en música es complejo, por cuanto se aplican para su definición parámetros muy similares a los que perfilan un estilo. Además, se habla de género según el instrumental (género vocal o instrumental), según el contenido textual (salsa erótica) o según la región (ópera italiana, ópera alemana).

Aparte, se establecen complejos genéricos, que son aquellos que han dado origen o han influido en la aparición de otros géneros, como la cumbia que dio nacimiento al tex-mex y el son cubano que es una de las fuentes que dieron origen a la salsa.

Como referencia, se proporciona un listado de géneros de la música popular regional y académica.[6]

Algunos géneros de la música popular	Algunos géneros de la música académica
Son / cubano, mexicano, chapin. Cumbia / Tex Mex. Merengue. Corrido. Rock / rocanrol, pop, metal, punk, etc. Jazz / blues, r&b, soul, swing, etc. Vals. Canción / balada, bolero.	Obertura. Suite. Opera. Sinfonía / poema sinfónico. Música de cámara / dúo, trío, cuarteto, quinteto, etc.

5 Rosales Pineda, Marta. Fórmula básica de la cumbia. El Salvador, 2002.
6 Rosales Pineda, Marta. Cuadro de Géneros musicales. El Salvador, 2002.

En la Clase

Actividad: Escribiendo una crítica musical.
Objetivo general: Facilitar herramientas para el ejercicio crítico sobre estilos y géneros de la música popular.

Objetivo específico: Aplicar a través de la audición analítica, conocimientos adquiridos sobre estilos interpretativos y genéricos y comunicación en procesos artísticos (cap. I, tema 3).
Descripción: la actividad consiste en el diseño y elaboración de una nota crítica sobre los estilos interpretativos de dos cantantes. A través de varias audiciones analíticas, se registrarán las características y diferencias de los estilos de ambos(as) músicos para finalmente, ejercer opinión sobre cuál alcanza -según el crítico o la crítica- mayores niveles artísticos en términos de expresión y comunicación con el público.
Se seleccionarán dos intérpretes de un mismo género musical (dos cantantes de géneros pop, de bolero, de merengue, rock, etc) Los cantantes deben ser del mismo sexo por la similitud de sus registros de voz.

Sugerencias metodológicas:

- La selección de los o las cantantes debería responder a los recursos y medios que se poseen para tener una muestra amplia de materiales de cada artista (CD´s, videos, artículos en revistas, periódicos, Internet).
- El género escogido debe escogerse por afinidad y afición. Esto permitirá un mayor manejo de las características del mismo.
- En la primera fase del estudio no deberá consultarse referencia alguna de críticos o comentaristas cuya opinión pueda influenciar o reorientar la propia.
- Se sugiere elaborar un plan, con los parámetros para el análisis, partiendo de los planteados en este tema.
- Completada la caracterización, se formulan las valoraciones críticas que deberán situar a cada cantante, según responda a las exigencias musicales y del género que interpreta.
- -- La segunda fase del estudio corresponde a los procesos de recepción del público (preferencias) y percepción a través de los medios de comunicación (imagen). Es en este momento cuando se acude a materiales de revistas y periódicos, que se apoyarán con entrevistas, con la finalidad de contrastar opiniones con el perfil elaborado con base en criterios individuales (primera fase).

Sugerencias de evaluación:

- Dadas las características de esta actividad, se recomienda la evaluación en dos planos. El primero, correspondería al perfil de recepción (preferencias, gustos) en el cual se recomienda una puesta en común del trabajo, seguida de un círculo de valoración para contrastar opiniones y establecer concordancias y discrepancias entre los participantes.
- El segundo plano correspondería al perfil de percepción, para el que se sugiere consultar fuentes como revistas, artículos de prensa, programas televisivos musicales, etc Es con estos materiales con los que se contrastarán los resultados del trabajo crítico.
- Posteriormente, se recomienda un círculo de análisis donde se cuestionen los puntos de encuentro y desencuentro de la crítica con las opiniones consultadas para elaborar las conclusiones que deberán responder a relaciones entre música e industria, música y medios de comunicación masiva, música y procesos educativos, música y cultura (local, masiva).

2. Las Artes en La Historia[1]

	Artes escénicas Tatiana de la Ossa Osegueda			**Artes visuales** Marta Valle		**Artes musicales** Marta Rosales	
							Para los efectos de este libro se abordan solamente las culturas musicales de la antigüedad en Europa y Mesoamérica.
a.c 500 a.c.	**pre-historia**	Ser humano deja huellas de pinturas, relieves y artefactos tallados con gran detalle. Representaciones pictóricas de danzas, indumentarias, "personificaciones" e instrumentos musicales.					
	tiempos antiguos	Surgimiento de las antiguas civilizaciones mesopotamias, egipcias, teotihuacanas, celtas y chinas. Huellas de ceremonias, celebraciones y actividades escénicas de gran magnitud: sacrificios, construcciones, siembras, peregrinajes y otros actos sociales simbólicos. Resalta la estética urbana en la antigüedad.					
500 a.c -0	**Grecia** **Clásico**	Aristóteles, teorías escénicas. Tragedia y Comedia como géneros escénicos y literarios representados por Esquilo, Sófocles, Eurípides y Aristófanes y parte de los festivales al dios Dionisios. Tragedia con finales de terror y conmiseración, el canto de los sacrificios, surgido de los ditirambos o cantos corales religiosos. Comedia de final gracioso y personajes y situaciones satíricas. Rituales religiosos de calle y en templos. Bacanales de epifanía y fiestas dionisíacas y en honor a Faló, dios de la fertilidad y a Orfeo, de la música. Acústica de los espacios teatrales. Creación del theatron (lugar de donde ver) con amplios diseños con escenario, espacio para coros, altar, gradería de público, fondo-fachada escenográfica. Máscaras con sistema de amplificación de la voz. Vestuario simbólico por colores, alturas de personajes.	**s. VII a.c.- II a.c.** **Arte Griego**		Se basó en la representación naturalista y el desarrollo de reglas propias a las que se les denominó canon (nociones geométrico-matemáticas con el fin de alcanzar la representación de la belleza ideal). En el siglo V a.C la época clásica, se alcanzó la máxima expresión y se sentaron las bases del arte europeo.	**s. V. a.c. Civiliza-ción griega**	Teoría Musical: tratados de Pitágoras sobre los intervalos musicales y de Aristoxeno de Tarento sobre el ritmo; Sistema Teleion (diatónico modal); notación musical basada en un alfabeto fenicio. Instrumentos de Grecia: cítaras, liras y arpas. Aulós de uno o dos tubos, tipo oboe y tipo clarinete, la flauta de Pan y el órgano hidráulico. Proyección social: se enseñaba la lira en las escuelas; se utilizaba música en los ritos a Apolo y Dionisio. Se crean juegos (certámenes) dedicados a la música; se dan estrechas relaciones entre música-teatro, música-poesía y música-danza; el canto y la lira acompaña las labores cotidianas de los ciudadanos griegos.

1 de la Ossa -Rosales- Valle, 2002: Cuadro Histórico Comparativo.

	Imperio Romano: **Latino**	Festivales o juegos llamados ludi, incluían comedias, tragedias griegas, espectáculos violentos y encuentros de carácter deportivo. Festivales de Calle relacionados con los dioses romanos, cosechas, eventos políticos, batallas ganadas. Pantomimas de música y danza. Comedia latina, farsa o sátira y tragedia romana, representadas por Séneca, Plauto y Terencio. Circo Romano con batallas de gladiadores, carros y luchas con animales. Tauromaquias y naumaquias en los coliseos. Vestuarios semi-realistas en las comedias y de gran fastuosidad para las celebraciones en los coliseos. Plataformas de calle para grupos itinerantes.		s. IV a.c. -III d.c. Arte Romano	Con la conquista romana de Grecia se transformó la influencia etrusca que Roma había tenido desde su fundación (753 a.C _ 509 a.C). La influencia griega se hizo cada vez más importante, asimilando el estilo helenístico, pero esto fue matizado con el sentido pragmático y utilitario que los romanos tenían del arte. El arte romano se caractiza por su realismo que toca los temas de la historia, el Estado y la sociedad. Una de las contribuciones más destacadas del arte romano es su arquitectura basada en la simetría y la axialidad y sus técnicas constructivas, así como la creación por primera vez en la Historia de un mercado para las obras de arte.			Instrumentos: trompetas y trombones (de tubo largo) y trompas. Grandes tambores para la guerra y tamboriles para la danza y gran variedad de pequeñas percusiones. Proyección social: proliferan los concursos musicales; la música ameniza las luchas de gladiadores y otros eventos del circo romano, así como las labores pastoriles y la diversión del pueblo; los músicos acompañan desfiles triunfales, guerras y otros eventos militares. Los primeros cristianos heredan el canto salmódico de los judíos y rechazan la cítara y otros instrumentos por considerarlos paganos. De esta forma surge el canto monódico sin acompañamiento, origen del canto llano.
	Olmecas **Mayas** **Nahuatls** **Hasta el 1400 d.c.**	Siglo II a.c. Primeras piedras mayas grabadas con información histórica. Representaciones ceremoniales. Procesiones y festejos con música y danzas. Ceremonial con función social cohesionadora, ritos de pasaje, atuendo ceremonial diferente al cotidiano. Música centrada en vientos y percusiones. Eventos masivos al aire libre en plazas centrales, caminos, rivieras y templos.					**Mesoa-mérica**	Instrumentos: grandes tambores (teponaztli y huehuetl) para la guerra y otros portátiles para la diversión y la danza; sonajeros de diversos materiales (hueso, barro, madera); güiros y otros raspadores. Variedad de flautas como silbatos, flautillas y ocarinas (de hueso, bambú y madera); trompetas y trombones de madera; caracolas, etc De cuerda sólo se conocen unicordios como el arco musical (caramba o quijongo). Proyección social: la música acompañaba los cultos a los dioses y a los soldados en batallas como se plasma en los frescos de Bonampak. El canto estaba presente con cantos y bailes en la vida cotidiana y también en los mitos sobre "el más allá" como se ve en el mural "El paraíso de Tlaloc" de Teotihuacan.

	400 al 1400 en la Edad Media Europa: **Secular**	Juglares. Trovadores. Canto acompañado de música de cuerda, vientos, percusiones y narraciones relativas a sucesos sociales. Mascaradas en las aldeas y pueblos. Fiestas de las cosechas y cambios de estaciones. Teatro itinerante en carromatos o escenarios de plataformas. Procesiones reales y celebraciones y triunfos militares llamado entradas.		**s. II - s. XV d.c.** **Arte Preco-lombino**	La pintura, escultura y arquitectura están ligadas a la cosmogonía de las culturas prehispánicas en América. La pintura se expresa en los murales, códices y objetos cerámicos de carácter ceremonial. Como pigmentos eran utilizadas sustancias minerales, animales y vegetales. Tanto en los murales como en la cerámica se representan glifos, figuras geométricas, figuras estilizadas de dioses y personajes importantes de cada época y en algunos casos actividades de la vida cotidiana. En la arquitectura se impone el carácter ceremonial expresado en los grandes centros hegemónicos de Mesoamérica como, Tehotihucan, Tikal, Copán, entre otros. Estos conjuntos arquitectónicos se caracterizan por su monumentalidad y sentido simbólico. La escultura se muestra como complemento de la arquitectura en forma de estelas y relieves en los centros ceremoniales, además en la cerámica que incluye figurillas antropomorfas y zoomorfas.		**s.IV Edad Media (temprana)**	Se pueden identificar características generales y eventos importantes de la música del medioevo europeo como las que se dieron en la música sacra. Los copistas medievales excluyeron toda referencia a las músicas populares (profanas) considerarlas impropias y nocivas al espíritu religioso. Europa católica, El Papa Gregorio "el Grande" impulsa la compilación de cantos para la liturgia católica en el Antifonario. Teoría: Boecio escribió el tratado "De institucione musicae"(s. VI) basado en consideraciones de Platón, Aristóteles y Ptolomeo. Aborda la teoría musical desde la acústica y la armonía, hasta la influencia moral que ésta puede ejercer. Técnica musical: monodia (una línea melódica sin acompañamiento) Formas musicales características: canto llano (gregoriano) en formas como himnos y secuencias Sistema: modal. Instrumento: voz humana. Proyección social: la música es esencialmente un vehículo de la fé, está supeditada a los normativos de la iglesia y se ejecuta en el recinto de la iglesia. Las músicas populares debieron desarrollarse paralelamente, pero no se reflejan en ningún documento de este período.
1-500 d.c.	**Año 400 al 1400 en la Edad Media en Europa:** **Religioso**	Teatro relacionado con la Iglesia Católica como instrumento evangelizador: Moralidades, misterios y milagros. Representaciones bíblicas de calle para las celebraciones eclesiásticas. Uso de escenarios gigantes de unos 50 a 500 metros de largo con escenografías simbólicas del cielo, la tierra, el infierno, el limbo. Teatro de escenas simultáneas o mansiones, con efectos de fuego y tramoya, música, canto y letanía. Corales escenificados. Desfiles procesionales.						La música se transmite en gran parte de forma oral, pues la escritura es rudimentaria y sólo dibujaba los movimientos de las notas (ascendentes o descendentes) pero sin exactitud, ni duración.

501–1000	**Esplendor islámico**	Baile femenino en celebraciones. Instrumentos de cuerda, vientos, percusiones de influencia oriental. Trovadores-cuentacuentos. Celebraciones religiosas y relativas a las vidas de califas y sultanes. Fiestas y celebración de encuentros de diferentes grupos culturales. Invenciones científicas notables.					**s.IX**	Técnica musical: Polifonía primitiva (diafonía = dos líneas melódicas) - Formas musicales: organum y discantus aparecen por vez primera en los tratados: "Musica Enchiriadis" y "Schola Enchiriadis". Estas formas consisten en acompañar un canto llano con otra melodía que se mueve de manera paralela, contraria u oblícua al canto base. Sistema: modal. Instrumento: voz humana. Se crea una escritura musical con notas "cuadradas" en un tetragrama a diferencia de las figuras redondas y del pentagrama actuales. Esto permite definir la altura de las notas con exactitud, aunque su duración continúa dependiendo de las inflexiones del texto y de los cantantes. En Mesoamérica: la música amenizaba las labores cotidianas y la diversión según se representa en las figurillas de barro y jade del oeste de México (s. X). Continúan las manifestaciones musicales como apoyo espiritual en las guerras, así como en los rituales sagrados.
1001 - 1500				**Finales s. XII Europa: Baja Edad Media** **Arte Romá-nico**	Esencialmente religioso, un arte creado para el culto. Pintores, talladores, iluminadores de libros en su mayoría eran anónimos. En los frescos y libros iluminados se observan figuras flotantes, simples y compactas, figuras coloridas y planas. El espacio no es representado, ya que las figuras más bien parecen flotar en el espacio. Las figuras poseen contornos bien definidos, se incluyen además formas de vegetales y animales fantásticos. Se trabaja con una paleta de colores intenso y contrastante: rojo, azul, amarillo, oro; en esta paleta de colores se marca más la intensidad por el contorno color negro u oscuro que circunscribe cada figura.		**s. XI - XII Edad Media (tardía)**	En el ámbito de lo sacro, se conoce esta época como Ars Antiqua, en la cual se destaca la labor de los Monasterios de San Marcial de Limoges y de Notre Dame (Fr.). El organum alcanza su esplendor en la obra de Leonin y de Perotin, monjes músicos de Notre Dame. Se conocen importantes movimientos de la música popular como el de los trovadores con representantes en al sur de Francia (Guillermo de Poitiers, Bernard de Ventadorn); los troveros del norte del mismo país (Adam de la Halle, Blondel de Nesle y el mismo Ricardo I "Corazón de León") y los juglares (Gaucelm Faidit). El rey Alfonso X el Sabio (rey de Castilla) compone y encarga las Cántigas de Santa María. Formas musicales: organum, discantus, conductus (religiosas); canciones (profanas). Sistema: modal Instrumentos: voz humana, salterios, arpas, lades, vihuelas, trompas y

								percusiones sencillas. Proyección social: el tratamiento de temáticas amorosas, sátirassociales y crónicas caballerescas en las canciones populares evidencia un mayor desarrollo musical en el ámbito de lo cotidiano y de la vida comunitaria. Comienza a borrarse la frontera entre lo sacro y lo popular.
				ss. XII y XIII Europa: Alta Edad Media **Gótico**	Las figuras se representan simplificadas y con más definición los volúmenes del cuerpo. El claroscuro sobre la ropa de los personajes describe con mayor realismo los volúmenes del cuerpo. La escala de las figuras no es realista, aparecen figuras pequeñas a la par de figuras de mayor escala. Los espacios en las pinturas góticas dan la impresión de escenarios, éstas muestran interiores sin perspectiva, en los que son ubicados los personajes En la escultura la iconografía es más sobre redención que de condenación,al contrario de lo que se aprecia en la baja edad media. El personaje de la virgen María adquiere carácter primordial. La escultura,principalmente, es confinada al ámbito de los portales y fachadas de las iglesias. Las figuras son rígidas y están confinadas por la estructura de las columnas. El drapeado de la vestimenta presenta pliegues que recuerdan los de los manuscritos iluminados. Durante el gótico hay un naturalismo incipiente que anuncia los cambios estéticos que se darán en el Renacimiento		**s. XIII. XIV**	El movimiento Ars Nova se deriva del tratado homónimo de Felipe de Vitry donde difundió una figura rítmica de valor más corto que brindó a la música mayor movilidad y rapidez, lo cual propició la creación de danzas. La "Misa de Notre Dame" de Guillermo de Machault es la primera atribuida a un sólo autor y la más antigua escrita a cuatro voces. Formas musicales: madrigal, rondós, lais, baladas (profanas), motete (con textos religiosos y profanos); misas, secuencias, himnos (religiosas).

	1400 – inicios 1600 Europa **Renaci-miento**	Recuperación por traducción y estudio de los textos teóricos del arte griego y romano. Dominio de la Academia en el mundo artístico. Dramaturgia marcada por las reglas clásicas, división del texto en actos, cuadros y escenas. Utilización de los introitos. Aparición de la comedia pastoril o pastorales y de los inicios de la Ópera en Italia como teatro versificado y con fondo musical.. Construcción de teatros: Aristo en Ferrara en 1533, el Olímpico en Vicenza hecho por Andrea Palladio en 1580. Con aberturas frente al escenario o arco de proscenio, con adornos y relieves. Invención en el uso de telón Leonardo Da Vinci: invención de tramoyas, plataformas escénicas movibles, perspectiva para dar profundidad a los escenarios. Reproducciones pintadas de manera realista de palacios y ambientes naturales. Tendencia al naturalismo en escena y vestuarios. Teatro itinerante en carromatos o escenarios de plataformas se vuelve estacionario. Surgen los *tableaux vivants* con figuras o actores con breves diálogos que se usaban para las entradas en el Renacimiento. Teatro de calle itinerante ahora con influencia italiana: Comedia del arte que traen personajes estereotipados tales como el Arlequín, la Colombina, etc. En España, con mucha actividad los comediantes de la legua, teatro itinerante, al estilo del italiano. Lope de Rueda, Cervantes. En Inglaterra el teatro era una actividad masculina, centrada en pueblos y teatros. Marlowe y Shakespeare Autos sacramentales y Autos de fé. Juegos pirotécnicos en las celebraciones cortesanas.		**ss. XV y XVI Europa:** **Rena-cimiento**	En el renacimiento el marco histórico determina un cambio en la aproximación hacia el arte: el mecenazgo se amplia a la burguesía y ya no sólo a la iglesia. Por ello la temática es más amplia y diversa. Se teoriza sobre el arte y sus principios, ello contribuye al desarrollo de principios y estructuras composicionales, así como también a la búsqueda de nuevas técnicas de representación pictóricas y escultóricas. Conceptualmente se revisa la estética clásica griega, lo cual se traduce en una figuración naturalista en donde el ser humano toma un papel primordial. Las figuras se representan con detalle y naturalismo. En ello contribuye la incorporación del claroscuro y el uso de la perspectiva para representar la profundidad en la pintura.		**s. XV** **Renacimi-ento**	Según la clasificación de la historia de la música europea, el Renacimiento surge un siglo más tarde que en otras manifestaciones del arte. Época de oro de la polifonía con la “Escuela franco-flamenca” con sus representantes Dufai, Obrecht, Ockeghem, Des Pres, di Lassus, Willaert. En Italia se da el movimiento de la Contrareforma cuyo baluarte musical es Giovanni P. Da Palestrina; Los madrigalistas italianos Luca Marenzio y Claudio Monteverdi llevan esta forma a su esplendor; en Inglaterra se destaca J. Dunstable y los virginalistas Byrd y Bull; España tiene grandes maestros de los géneros sacros como Tomás de Cabezón y Tomás de Victoria. Formas musicales: madrigal, chanson (profanas), motete (sacro y profano), fuga, misa, y oratorio (religiosas). Instrumentos predominantes: órgano, laúd, virginal, espineta, voz humana y la familia de las violas. En Mesoamérica se da el auge de la música sacra catedralicia como herencia del momento culminante que vive la música sacra en España y de la adopción de la nueva religión por estas colonias. Surgen compositores locales con gran influencia de los estilos europeos. El oficio del músico era respetado como lo muestra el Códice Mendocino de 1541.

1501 1600		Teatro itinerante en carromatos o escenarios de plataformas se vuelve estacionario y nacen los tableaux vivants con figuras o actores con breves diálogos que se usaban para las entradas en el Renacimiento. Teatro de calle itinerante ahora con influencia italiana: Comedia del arte que traen personajes estereotipados tales como el Arlequín, la Colombina, etc. En España, con mucha actividad los comediantes de la legua, teatro itinerante al estilo del italiano. Lope de Rueda, Cervantes. En Inglaterra el teatro era una actividad masculina, centrada en pueblos y teatros. Marlowe y Shakespeare. Autos sacramentales y Autos de fé. Juegos pirotécnicos en las celebraciones cortesanas.		**ss. XVI - XIX América** **Influen-cia europea**	En América colonial se adoptan los estilos europeos, en la arquitectura y pintura. En la pintura destacan las escuelas mexicanas, limeña, cusqueña y quiteña. Al inicio tocaban temas eminentemente religiosos, posteriormente incluían mitología, alegorías, retratos. Se partió de un estilo Renacentista tardío al Barroco. En cuanto a la arquitectura se expresa sobre todo en la edificación de iglesias que estilísticamente reflejaban influencia gótica, mudéjar y plateresca. El concepto Renacentista se desarrolló hasta finales del siglo XV. En las expresiones artísticas participaban tanto extranjeros como locales. Su producción estuvo ligada al arte sacro, luego se desarrolla la arquitectura civil que se expresa en un estilo Barroco sumamente cargado en palacetes, colegios y hospitales.			
1601 - 1700	**finales del 1500 a los inicios del 1700** **Barroco**	Surgimiento de un estilo más colorido, dinámico e intenso, en donde la luz y la opulencia celebran la opulencia y el lenguaje recargado y abigarrado. Temas de leyendas clásicas, personajes de otras culturas, ambientes exóticos. Aparataje de tramoya para representar mar, barcos en movimiento, caballos, columpios, tempestades gracias a un mayor desarrollo tecnológico. La ópera, espectáculo popular junto a la apertura hacia 1640 de un primer teatro público y con figuras como Monteverdi y con recursos escénicos y vestuarios majestuosos y de altos costos. Teatro en palacios y teatro secular de calle. Diálogos en versos, uso de danza, cantos, entremeses, loas, sainetes e introitos. Auto sacramental y Autos de fé con mayor fastuosidad. Francia : Invención del ballet en la corte del rey Luis XIV, el rey sol. Teatro de Corneille, Molire y su sátira social en la corte de Versalles con música del señor Lully. España:Conocido como el		**s. XVII (1600 - 1750) Europa** **Barroco**	Se da continuación al naturalismo del Renacimiento. En la pintura se desarrolla un estilo más colorido y dinámico; la gama de colores es intensa, los ejes composicionales son con frecuencia diagonales, por ello proveen mayor movimiento a la composición. El movimiento y el espacio, la luz y teatralidad (en tratamiento de los temas) constituyen dos aspectos primordiales para los y las artistas del Barroco		**1600-1750** **Barroco**	Las características fundamentales de este estilo se podrían resumir de la siguiente manera: -El desarrollo de la música instrumental alcanza la maestría de la música vocal -La polifonía se desarrolla en un contexto tonal (ya no modal) evolucionando hacia las funciones armónicas (tónica-subdominante-dominante) que se consolidan en el siglo siguiente. -Surgimiento de la monodia acompañada (en un inicio, melodía principal con acompañamiento de acordes) -Tendencia a la saturación de elementos musicales (líneas melódicas, ornamentos) -Sentido exacto del ritmo (con la excepción de los retardos al final de las piezas). Invención de la ópera en 1598 por Jacobo Peri, basada generalmente en la mitología grecolatina y/o en sucesos y personajes históricos de esas culturas antiguas. Operistas destacados: Claudio Monteverdi (It),

		Siglo de Oro. Los actores pierden el derecho a ser enterrados en suelos sagrados. Surgimiento de grupos teatrales y de los autores de comedias (directores, dramaturgos y empresarios) y de los teatros públicos:Teatro en corrales. Lope de Vega, Calderón de la Barca.						Alessandro Scarlatti (It), Henry Purcell (Ing), J.F. Handel (Al). Música concertante: A. Vivaldi, A. Corelli (It), G.P. Telemann, J.F. Handel, J.S. Bach (Al). Juan Sebastian Bach se distingue por llevar la técnica polifónica a su más alta expresión aún cuando en su tiempo, la escritura contrapuntística había sido practicamente sustituida por la técnica homfono-armónica producto de la monodia acompañada. Formas musicales: ópera, oratorio, obertura, suite, concierto grosso (dos o más solistas). Instrumentos: voz humana, orquesta de cámara (cuerdas y maderas), clavecn y clavicembalo.
1701 - 1800	**Clasi-cismo**	El cambio del Barroco hacia el exceso y la opulencia llevaron a un regreso hacia la austeridad que resultó en espectáculos de particular dureza o rigidez tal como iniciaba Racine en Francia. Retomar los clásicos implicaba retomar la simplicidad y los temas trágicos. Se le conoce al 1700 como siglo de la revolución por-que hacia sus finales la temática promueve los ideales de la Revolución Francesa y ataca la corrupción monárquica. En consecuencia, el modelo que se escoge para ser imitado es el del Imperio Romano, por lo cual se imitaron la forma y contenido de las obras clásicas. El desarrollo industrial, el aumento de la población y la paulatina debilidad de las monarquías va acompañado de un teatro llamado burgués, encerrado en casas y en mesones y de un movimiento teatral y de ópera muy amplio en las salas públicas en donde no se aferraban a las estrictas normas clásicas, ahora ideales, de las monarquías. La Revolución Francesa acentúa el ideal romano, pero sienta las bases para un nuevo cambio en la estética europea.		**s. XVIII Francia** **Neoclá-sico**	Se caracteriza por mostrar dureza en su línea escultórica. Se utiliza una paleta de colores sobria y una representación espacial en la pintura. Al contrario de los artistas, en el Renacimiento, quienes trataban de mostrar muchas capas de profundidad en el formato, en el neoclásico se enfatiza la simplicidad en los planos pictóricos dando paso a una composición a nivel espacial más plana. La temática de la pintura neoclásica responde a la nueva moralidad que se promueve a partir de la Revolución Francesa que perseguía contrarrestar la decadencia y corrupción de la Francia de Luis XVI. En consecuencia, el modelo que se escoge para ser imitado es el del Imperio Romano, por lo cual se imitaron la forma y contenido de las obras clásicas.		**1750 –1800** **Clásico**	Las características fundamentales de este estilo se podrían resumir de la siguiente manera: La música existe por sí misma, sin relaciones concretas con el mundo circundante. -Las estructuras musicales (desde sus elementos, hasta su forma) buscan la simetría y el equilibrio. -El equilibrio exige un sentido exacto del ritmo. -El lenguaje es tonal y la técnica homófono-armónica. -Existe gran preferencia por grandes formas (sinfonía, forma allegro de sonata, concierto de solista en tres partes, etc) Representantes: Josph Haydn y Wofgang Amadeus Mozart Formas musicales: ópera, concierto de solista, sinfonía, allegro de sonata, cuarteto. Instrumentos: voz humana, orquesta sinfónica (cuerdas y maderas que incluyen nuevos instrumentos como contrabajos, clarinete, corno francés, timbales); Cristofori inventa el Piano (pianoforte) en 1800. Formatos instrumentales: orquesta sinfónica, grupos de cámara como trío, cuarteto, quinteto.

1801 - 1900	**Roman-ticismo**	El teatro se encierra en salones de la nueva clase social ascendente de comerciantes y se establece el teatro de medio cajón o de cuarta pared, tal como se practican ampliamente en la actualidad en los teatros no contemporáneos. Se le conoce como el teatro burgués destinado a poco público, se incorporan avances técnicos como la iluminación de gas, la candileja y el encendido de chispa. Formación de grupos dedicados a las prácticas actorales y a la búsqueda de lenguajes más naturales o cercanos a la vida real. Avances técnicos en la tramoya y elaboración escenográfica y de vestuarios Representantes: en Alemania, el movimiento de la tormenta con Johann W. Goethe y Johann Friedrich Schiller. Énfasis en la emoción y las pasiones y recuperación del espíritu del medioevo. En Francia, Victor Hugo y sus dramas románticos como Hernani. Interés en la reconstrucción histórica en el escenario, del vestuario y de la utilería que impulsara la señora Vestris al recuperar el Teatro Olympic y trabajar en el diseño escénico en Inglaterra. Teatro de calle de contenido social y político. Ballet, ópera, cantanta escenificada, farsa y en entretenimiento de revista popular (vaudeville) Pasacalles y mascaradas (carnaval), circo.					**1800-1900** **Román-tico**	Las características fundamentales de este estilo se podrían resumir de la siguiente manera: -La música esta en función de la expresión o de un contenido basado en una historia, leyenda, poema o paraje reales o de ficción (Música programática) -Manejo elástico del ritmo que se cimenta con el recurso del "rubato" que permite modificar el tiempo a discreción del intérprete. -Preferencia por las microformas (vals, mazurka, nocturno, preludio, ciclos de micropiezas, etc) -Tendencia de los intérpretes hacia el virtuosismo y "divismo" (piano, violín, bel canto) -Supremacía de la melodía que llega a su máxima expresión en la creación del "leitmotiv" (motivo conductor) que puede identificar personajes, objetos o sentimientos. Representantes: F. Schubert, R. Schumann, F. Mendelssohn, R. Wagner, J. Brahms(Al), F. Liszt (Hung), F. Chopin (Pol), G. Verdi (It), G. Bizet, H. Berlioz (Fr), P. Chaikovsky (Rus), A. Bruckner (Austria) Formas musicales: poema sinfónico, sinfonía, ópera, ballet, obertura, microformas (vals, preludio, mazurka, etc)
	Natura-lismo	El romanticismo lleva poco a poco hacia una composición más libre, inspirada en la naturaleza y en la vida real. Los temas en escena se amplían a temas sociales, sobre los ideales de la revolución francesa, y sobre las revueltas y las reinvindicaciones sociales de las masas de obreros en las ciudades. Escenarios en extremo realistas. Estudio de la atmsfera y los efectos de la luz en los objetos y las personas. Naturalismo, promulgado por Emile Zola, produce una búsqueda para extraer trozos de realidad en el escenario. Autores naturalistas: Scribe, Ibsen, Georg Bchner , Nikolai Gogol, Turgueniev		**finales del s. XIX y princi-pios del s. XX** **Impre-sionismo**	Esta propuesta estética reacciona en contra de los temas y estilo Académico, dando paso a composiciones más libres, inspiradas en la pintura al aire libre y la naturaleza. Los impresionistas enfatizan el estudio de la atmósfera y los efectos de la luz en los objetos y las personas, lo que se expresa en muestra en una paleta de colores rica y variada. El efecto del rebote de la luz en la superficie de los objetos se duplica utilizando pinceladas cortas y empastadas. Se utilizan colores complementarios yuxtapuestos con colores primarios, para reproducir la vibración óptica que se percibe cuando se observa un objeto en plena luz.		**1850-1900** **Tenden-cia nacio-nalista**	Esta tendencia surge como rechazo a la preponderancia de los estilos italiano y alemán en regiones como Rusia, Escandinavia, España y Bohemia. Las características fundamentales de esta tendencia se podrían resumir de la siguiente manera: -La música programática que representa un contenido, historia o situación concreta. -El uso de elementos propios del folclor, tradiciones e historia locales. -Preferencia por el poema sinfónico, la ópera y la suite Representantes: N. Rimsky-Korsakov, M. Mussorgsky (Rus), J. Sibelius (Fin), E.Grieg

		El duque de Saxe-Meiningen en la línea wagneriana del *gesamtkunstwerk* (un todo expresivo) inicia la línea del trabajo de dirección. André Antoine y el Teatro Libre de París para público suscriptor con espacio para la experimentación y donde se representaba Hauptmann., Ibsen, Strindberg. Sentó las bases del realismo. Inicios del Teatro de Arte de Moscú dirigido por Constantin Stanislavsky y Vladimir Nemirovich-Danchenko. Espectáculos de feria y creación de los parques de diversiones			Los expresionistas se interesan por una aproximación mas científica e intelectual al arte. Al mismo tiempo esta pintura se expresa de manera emocional y se carga de simbolismo. Lo anterior se traduce en una pincelada y figuración que se ejecutan de acuerdo con el contenido altamente emotivo e intelectualizado de las obras.			(Nor), I. Albeniz, E. Granados (Esp), V. Williams (Ing) En Latinoamérica se destacan: M. Ponce (Mx), I. Cervantes (Cuba) Formas instrumentales: ópera, poema sinfónico, suite, microformas
							Post-romanticismo	Esta tendencia de finales del siglo XIX representa la exacerbación romántica, pero en el marco formal del sinfonismo monumental propio de Beethoven. Representantes: G. Mahler, A. Schoemberg (Austria), R Strauss (Al), A. Scriabin (Rus) Formas musicales: sinfonía, poema sinfónico y ópera.
	Realismo **Costumbrismo**	Tendencias socialistas retoman planteamiento del realismo como exigencia técnica en el arte. Stanislavsky y el trabajo con actores (sobre el personaje y la interpretación realista), Frank Wedekin y sus 'trozos de vida', George Bernard Shaw, Oscar Wilde y la comedia realista inglesa. Antoine Chéjov, Máximo Gorki, John Millington Synge de Irlanda, Eugene O'Neill, el directo Arthur Hopkins, Jacinto Benvente, Federico García Lorca. En danza el rompimiento con las reglas clásicas que se perpetuaron durante todo el 1800 desemboca en una apertura más natural o realista de movimiento promovida por Nijinsky en Rusia y por Isadora Duncan quien veía la danza como una expresión liberada del Ballet. Notación Laban para la coreografía. Thornton Wilder en Estados Unidos, Eugene O'Neill, Arthur Miller y Tennessee Williams, el neo-realismo centrado en la psicología.		**principios del s. xx** **Alemania** **Expresionismo**	Los expresionistas se interesan por una aproximación mas científica e intelectual al arte. Al mismo tiempo esta pintura se expresa de manera emocional y se carga de simbolismo. Lo anterior se traduce en una pincelada y figuración que se ejecutan de acuerdo con el contenido altamente emotivo e intelectualizado de las obras.		**s. XX**	El siglo veinte irrumpe con una serie de tendencias estilísticas románticas como el impresionismo, el folclorismo y el expresionismo. Es a partir del neoclasicismo que la estética musical da un giro hacia la música "pura", volviendo la vista a la polifonía renacentista y Barroca. Este siglo se caracteriza por una gran diversidad de tendencias estilísticas que se traslapan cronológicamente y se contradicen estéticamente. Es frecuente encontrar compositores que pasan de un estilo a otro, por lo cual su obra se fragmenta en períodos que pueden ser muy contrastantes. Estéticamente, esto es característico del posmodernismo, donde el cambio y el desarrollo cíclico son la constante.

	Expre-sionismo **Surrea-lismo**	Espectáculos y teorías de biomecánica de Meyerhold, el vanguardismo en escena. Espectáculos de Max Reinhardt, rompimientos con el teatro de sala y de la “cuarta pared” (de cajón). Propuestas teóricas de Antonin Artaud y la recuperación de la sensorialidad, la mística, la música y circo. Espacios escénicos de apertura al movimiento, el uso de la sombra y la emoción: Gordon Craig		**Francia España.** **Cubismo**	Propone una dinamización de la composición bidimensional y tridimensional en la que se busca expresar el tiempo y el espacio en la obra artística. Lo anterior se traduce tanto en escultura como en pintura, en la representación yuxtapuesta de los diferentes planos observables de un objeto o persona. Se de-construye la forma para poder apreciar varios ángulos del modelo de manera simultánea.		**1890-1918** **Impre-sionismo**	El estilo impresionista puro se da solamente en la obra de Debussy, pues Ravel presenta etapas de tendencia expresionista. Se puede resumir que es un estilo eminentemente francés, donde se plasman contenidos programáticos, pero no descriptivamente (como en el nacionalismo) sino a través de la óptica particular de su autor, contemplativamente, sin las ataduras de las emociones y los sentimientos.
		Adolphe Appia y la importancia del actor en escena. Uso de espacios no tradicionales para hacer teatro como iglesias, fábricas. El espacio se hace partícipe de la composición. La escena se expresa de manera emocional y se carga de simbolismo. Cubismo escenográfico. El cabaret, vaudeville. El cine mudo en Europa, Estados Unidos y México.		**Europa** **Cons-tructi-vismo**	Tanto en pintura como escultura enfatiza una de-construcción del objeto con el fin de dar lugar a una composición que se ocupa menos de la masa volumétrica y más del espacio que ocupa dicho volumen. De tal forma que se traduce en esculturas en las que el espacio participa de la estructura y es un elemento más de la composición. En pintura en ésta propuesta se traduce en composiciones bidimensionales,en donde el fondo no se concibe como tal sino como un elemento plástico que participa en la composición con la misma categoría visual de los colores y las formas que en ella se incluyen. Por lo tanto,uno de los aportes más importantes del Constructivismo es la revisión del concepto de espacio y el consecuente resultado de dicho análisis, lo cual es la premisa de que el espacio se modela.			Las características fundamentales de este estilo se podrían resumir de la siguiente manera: Se rompe con el tradicional desarrollo temático. Manejo de la armonía fuera de las reglas tradicionales (paralelismos, funciones). Uso del modalismo, escalas antiguas (pentáfonas) y de tonos enteros. Preferencia por las temáticas de textos poéticos de los simbolistas franceses (Verlaine, Baudelaire, Mallarmé). Representantes: C. Debussy (Preludio a la siesta de un fauno, Nocturnos), M. Ravel (Pavana para una infanta difunta, Valses nobles y sentimentales).
		Jonh Cage, del vanguardismo estadounidense, música aleatoria, electroacústica y para las coreografías del grupo de danza de Merce Cunningham. Marta Graham y la danza moderna. Alwin Nikolais. Piscator y Bertolt Brecht: el teatro comprometido, el distanciamiento. Cine en color, sonoro,de alejamiento de los parámetros teatrales (hacia el realismo). Espectáculos livianos musicales al estilo West Side Story de enfoque comercial, bajo la dirección de músicos como Leonard Bernstein.		**Durante la Primera Guerra Mundial** **Dada**	Se constituyó en un movimiento de carácter internacional que surge en respuesta al absurdo de la guerra. Se caracteriza por elaborar obras a partir del azar, el absurdo. Por ejemplo se utilizaron objetos encontrados, escogidos al azar y ensamblados de igual forma, para los collage, se desarrollaron poemas con palabras escogidas al azar en un diccionario o de igual forma con sonidos.		**1910 – 1925** **Folclo-rismo o Neona-ciona-lismo**	Se podría decir que da continuidad al nacionalismo pero con nueva factura. Se aleja de las citas musicales y la tendencia descriptiva para basarse estrictamente en elementos musicales propios del folclore musical pero con el lenguaje musical propio del nuevo siglo. Representantes: B. Bartok (ciclo Microcosmos) , M. De Falla (El amor brujo), I. Stravinsky (El pájaro de fuego), S. Prokofiev (Suite escita), B. Britten (Peter Grimmes) En América esta tendencia se extiende a toda la primera mitad del s. XX: Ch. Ives, A. Copland (USA), C. Guarnieri, H. Villalobos

								(Brasil), S. Revueltas, C. Chavez (Máx),A. Roldn, A. Caturla (Cuba), A. Ginastera (Arg), E. Servellón (El Salvador) Sistema: tonal con libre uso de la disonancia, politonalismo.
				Surrea-lismo	El surrealismo surge contemporáneo al Dada, luego toma su propio camino definiéndose como automatismo psíquico, que expresándose verbal o literariamente, pretende expresar la verdadera función del pensamiento		**1905-1940 (y hasta nuestro días).** **Expre-sionismo**	Se le coloca como antítesis del impresionismo por su exacerbada expresividad. Producto de la crisis existencial del ser humano que enfrenta la primera guerra mundial y de las teorías freudianas; el expresionismo presenta al o a la antihéroe, un ser aplastado por la sociedad y por sus propios miedos. Representantes: R. Strauss (Salomé, Elektra), A. Schoemberg A. Berg (Wozzeck, Lulú) Técnica musical: tonal con libre uso de la disonancia, serialismo
							1920-1940 **Neo-clasicismo**	Es ante todo, una tendencia opositora a cualquier clase de romanticismo. Propugna el objetivismo y racionalismo en la búsqueda de una música pura y abstracta, libre de sugerencias sentimentales o programáticas. Representantes: P. Hindemith (Kammermusik, Ludus Tonalis), I. Stravinsky (Pulcinella), B. Bartok (Música para cuerdas percusión y celesta), S. Prokofiev (Sinfonía Clásica), Manuel de Falla (El retablo de maese Pedro)
							1922-1940 **La Escuela de Viena**	La llamada segunda escuela de Viena (la primera correspondería a Mahler) estúlidereada por Arnold Schoemberg y sus discípulos Alban Berg y Anton Webern. No se trata de un estilo o tendencia estética,sino de la fundación de un nuevo lenguaje musical que rompe con la tonalidad, creando un nuevo sistema, el "dodecafónico" (basado en los 12 tonos de la escala cromática) y una tcnica de composición, el serialismo,que revolucionan la música del siglo XX. La primera obra serial es la quinta pieza del opus 23 para piano de Schoemberg.

								El serialismo resultó ser tan rígido que pronto fue enriquiciéndose con otras propuestas que lo aplicaron no solo a las alturas, sino a las duraciones, timbres, intensidades, apareciendo el llamado serialismo integral.
1951 - 2000	**1945 - 1950:** **Absurdo** **Inter-vención de espacios.**	Expresiones de surrealismo y absurdo: Ionesco. Dialogación inconexa, personajes en el límite del abandono, la locura o la pobreza. Acciones sin sentido aparente. Happening e intervención de espacios reales con eventos bizarros, con personajes no realistas.		**1945 Estados Unidos** **Expre-sionismo abstrac-to**	Su ejecución es espontánea. Pinceladas amplias y gestuales, frecuentemente poseen una cualidad caligráfica que recuerda la caligrafía oriental, sin embargo la expresión del expresionismo abstracto es más robusta. Imaginería abstracta, incluye campos o áreas de las de colores intensos. Se desarrollan dos corrientes: expresionismo abstracto figurativo y no figurativo. Algunos de sus representantes son: Arshile Gorky, Hans Hofmann, Jackson Pollock, Willem de Kooning, Franz Kline, Adolph Gottlieb, Mark Rothko, Bernett Newman, Robert Motherwell, Jean Dubuffet, Robert Indiana.		**1946** **La Escuela de Darm-stadt**	Este centro experimental alemán propagó el serialismo integral e impulsó la aplicación de las nuevas tecnologías al sonido, creándose la música electrónica (ahora electroacústica). Desarrollo del serialismo integral. Invención de la música concreta y electrónica Aplicación del aleatorismo. Cuestionamiento del estructuralismo serial. Representantes: K. Stockhausen (Al), P. Schaeffer, P Boulez (Fr), Luigi Nono(It)
				Década de los 50´s en Estados Unidos **Pop Art**	Utiliza una imaginería que representa y comenta las imágenes del la "cultura popular" urbana del siglo XX (carteles de cine, fotografías de revistas y periodicos, anuncios y otros). Entre sus representantes se encuentran: Robert Rauschenberg, Jasper Johns, Roy Lichtenstein, Andy Warhol.			
	1960 - 1980: **Comuna** **Calle** **Folclor** **Populis-mo**	Investigación actoral y expresión escénica con Jersy Grotowski . Robert Wilson y Richard Foreman, un teatro simbólico. The Living Theatre y el teatro de calle de protesta social, el Bread and Puppet y la protesta política en Estados Unidos. El teatro de protesta. Paso del director de escena a los grupos de creación: movimiento pro-comunal de creación: La Candelaria, Teatro Taller de Colombia, El Galpón. Teatro como herramienta pedagógica: Augusto Boal. Peter Brook y el Centro Internacional de Investigación Teatral: el teatro vivo.		**Arte abstracto**	-Se divide en dos corrientes: "Color -Field" y "Hard Edge" -Color field: amplios campos pintados en composiciones de gran formato. Representates: Morris Louis, Helen Frankentheler, Keneth Noland. -Hard- edge: se enfocan en la creación de formas geométricas. Algunos pintores desarrollan su pintura en formatos tridimensionales. Representates: Ellsworth Kelly. -Incluye el arte óptico en donde los artistas enfatizan la ilusión óptica que se puede lograr con la pintura y diversos materiales. Representantes: Bridget Rileyy, Victor Vasarely.		**1960** **Minima-lismo**	Como reacción ante el serialismo surge,en EEUU en la década de los sesenta el minimalismo,que proponía el retorno a la armonía y la melodía tradicionales a través de la continua variación de motivos rítmico-melódicos. Representantes: Philipp Glass, John Adams, Michael Nyman. Sistema: tonal con uso de microtematismo reiterativo.

		Danza Contemporánea y la recuperación americana y africana. Fusiones de música y teatro en óperas contemporáneas como La visitación, sobre Kafka, de Gunther Schiller quien combina lo clásico y el jazz en 1967 o la del europeo oriental Penderecki Los demonios de Loudon..		**Década de los 60´s hasta nuestros días.** **Arte concep-tual.**	-La idea prevalece sobre la habilidad -Enfatiza la discusión sobre la naturaleza del arte y trata de ampliar el concepto. -Algunas expresiones del arte conceptual tienden a eliminar el objeto artístico. Por ejemplo: Earthworks, que consisten en instalaciones de carácter efímero y de dimensiones gigantes en exteriores, algunas de ellas alteran el paisaje natural por sus dimensiones. Estos trabajos niegan la visión mercantilista de la obra artística, que reduce la obra a una mercancía. -Consiste en la creación de ambientes que se consideran de contenido conceptual porque son temporales y porque tratan de generar autoconciencia de las relaciones de sitio y espaciales en quienes los crean y experimentan. -Arte se considera la idea y el proceso de creación y recreación, no necesariamente un objeto (producto con presencia física). -La investigación e información, en general, son una particular preocupación de los y las artistas conceptuales. Investigan y desarrollan los temas de su investigación, recreándolos en instalaciones en interiores o exteriores, eventos que se registran en videos, fotografías o las representaciones gráficas de los proyectos. -Se considera arte conceptual al *Body Art*, Performance, *Land y minimal Art*. -Algunos representantes: Christo, Joseph Bouyes, Richard Long. -Más recientemente también se expresa por medio de instrumentos de las nuevas tecnologías como el arte digital y video arte, entre otros.			
	Comer-cializa-ción	La “cultura popular” urbana y la masificación. La industria de los musicales, la comedia en Inglaterra y Estados Unidos.						

	1980-2000: **Arte abstracto** **Conceptual** **Investigación cultural** **Vaudeville** **Tecnificación**	Énfasis en la ilusión óptica. Performance e instalación teatral. Espectáculos con énfasis en los asuntos de género, de raza, de cultura y de otras minorías basados en elementos simbólicos, en apariciones en las calles, en intervenciones de la vida cotidiana e instalaciones de carácter efímero. Intervención en las calles con teatro invisible, estatuas y teatro de guerrilla. Arte corporal. Danza minimalista, los grupos multiculturales y la expresión personal: Pina Bausch. Minimalismo danzario. Eugenio Barba y la antropología del actor. La Pista 4 de Argentina, La Zaranda de España, Malayerba de Ecuador, Teatro de los Andes de Bolivia. El vaudeville en América Latina: el teatro soez, con énfasis en las relaciones sexuales y la sátira a los gobernantes. Visión mercantilista del arte: espectáculos de comedia masiva pasan a la televisión. Uso del video, la fotografía y la representación gráfica en escena. Incorporación de sofisticados equipos técnicos: escenarios móviles, amplificaciones, hologramas, teatro negro, luces móviles, tramoyas, pirotecnia, pantallas y proyecciones, títeres de gran tamaño		**s. XX en América Latina**	-En el siglo XX los y las artistas latinoamericanos se independizan de la influencia Europea. A principios de siglo,el Muralismo Mexicano sería el ejemplo por excelencia de ésta independencia. Este se desarrolló en el contexto de la revolución mexicana, afirmando principios revolucionarios y de identidad, basándose en el nacionalismo autóctono, los héroes e ideales independentistas mexicanos así como el origen indígena. Destaca las figuras de Diego Rivera (1886-1957)), José Clemente Orozco (1883-1949) y David Alfaro Siqueiros (1898-1957). La modernidad y la tradición se entrelazan, de ahí en adelante en las propuestas de los y las artistas que reinventan las vanguardias predominantes enriqueciéndolas con su propia óptica, la cual surge de su tradición Cultural. Entre otros Frida Khalo (1907-1954) mexicana, Roberto Matta, (n. 1911) chileno, ejemplifican esta tendencia. En las segundas vanguardias destacan Jesús Rafael Soto (n.1923) y Ana Mendieta (1948-1985), así como el pintor y escultor colombiano Fernando Botero. A ellos ha seguido un número importante de artistas latinoamericanos en las diferentes área de las artes visuales que proponen y dinamizan las propuestas artísticas más contemporáneas, tanto a nivel local como dentro de los centros artísticos internacionales, en Europa como en Estados Unidos.			
	Étnico	Arte étnico, la recuperación de la tradición asiática (teatro de sombras, títeres bunrako), africana (música, la máscara, el movimiento) y americana (la gestualidad, la plástica, la sonoridad). Experimentación con el lenguaje de fuentes urbanas frente a las rurales o ancestrales. Búsqueda de identidades culturales.							
2001 - en adelante	**Más allá del 2000: Masificación y estética identitaria**	Transición a la experimentación temática y técnica, a lo multidisciplinario y al multiculturalismo. Rito, la comunidad y la celebración como recuperación de tradiciones ancestrales. Los unipersonales. Los acróbatas y payasos itinerantes, el circo espectacular. Las comparsas de tradición y las nuevas (stump)							

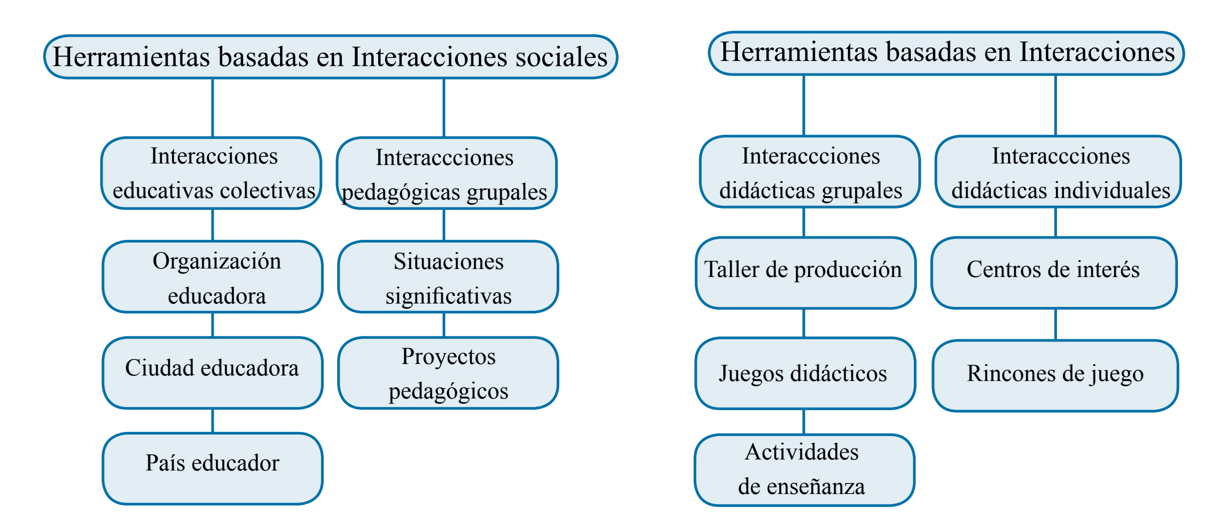
Capítulo V. Perfil Metodológico para la Enseñanza Artística

Introducción (Marta Rosales-Marta Eugenia Valle)

Esta propuesta metodológica se basa principalmente en un enfoque constructivista, sobre el cual hemos seleccionado el siguiente esquema "La caja de Herramientas Educativas" de Negret[1], por la claridad con que se exponen las metodologías básicas y por su perspectiva cultural.

Según su autor: "Ese sistema está orientado a promover la construcción del conocimiento dentro del marco de relaciones institucionales, sociales y culturales definidas por un currículo concreto"[2] Estas herramientas promueven, continúa el autor "...la comprensión social de la cultura"[3].

LA CAJA DE HERRAMIENTAS EDUCATIVAS



Aplicaciones en la Educación Artística

Este cuadro está basado en dos tipos de herramienta: las *pedagógicas generales* basadas en una interacción social amplia y las herramientas *didácticas específicas*, basadas en acciones estratégicas.

En la primera columna del esquema se plantea una serie de *interacciones educativas colectivas* que las autoras de este capítulo consideramos como ámbitos importantes de incluir en el desarrollo de los contenidos de educación artística y como entornos que pueden influenciar y potenciar la expresión artística de los educandos.Este planteamiento se relaciona claramente con los *objetivos trasversales para la enseñanza artística* (dos, cuatro y seis) postulados más adelante. Asímismo se pueden desarrollar en las *áreas temáticas estratégicas* de *apreciación* y *creación* (ver matriz A.T.E).

1 Cuadernillos Técnicos, No 6, pag 20, Negret, Juan Carlos, FEPADE, El Salvador,1998.
2 Idem pág. 19.
3 Ibidem.

En el esquema se puede ver que las herramientas basadas en *interacciones sociales* incluyen *las interacciones pedagógicas grupales*, las cuales se traducen a *situaciones significativas* y a *proyectos pedagógicos*.
Las *situaciones significativas* se relacionan con los *objetivos trasversales*: uno, tres y cinco y con las *áreas temáticas estratégicas* de *creación, composición* y *diseño* en Artes Plásticas; en Música se complementan con las áreas de *creación, ejecución instrumental* y *canto*.

Los *proyectos pedagógicos* se relacionarían con los mismos objetivos y áreas estratégicas que las *situaciones significativas*, pero en una perspectiva de intervención comunitaria, en contextos ligados al entorno. Esto es, la participación del colectivo escolar en la transformación de un aspecto social en que los agentes educativos están inmersos.
Un ejemplo de *proyecto pedagógico* en el campo de las artes plásticas, podría ser la transformación del entorno comunitario, partiendo de una iniciativa escolar para promover la limpieza de la comunidad como un evento preparatorio a la "pinta" de murales que embellezcan muros y paredes.

Volviendo al esquema de Negret, las *herramientas basadas en acciones estratégicas* incluyen:
- *estrategias didácticas grupales y*
- *estrategias didácticas individuales*.

Estas herramientas se diferencias de aquellas basadas en *interacciones sociales* en que:
- Su finalidad es abordar aspectos y competencias puntuales del conocimiento de dificil acceso al educando en un momento preciso.
- Parten del supuesto de que los educandos tienen conocimientos previos y modos activos de comprender el mundo, a partir de cuya postura defenderán sus concepciones y convicciones, lo que implica que habrá resistencias naturales para su modificación.

Estas herramientas se diferencias de aquellas basadas en *interacciones sociales* en que:
- Su finalidad es abordar aspectos y competencias puntuales del conocimiento de dificil acceso al educando en un momento preciso.

- Son acciones intencionalemente estructuradas para vencer estas resistencias, complementando y proporcionando nuevas informaciones a las que poseen los educandos.

Estos son espacios que permiten a cada alumno trabajar en propuestas diferentes. Esta heterogenidad en el uso de las herramientas educativas y al mismo tiempo de clase, son recursos que favorecen la experimentación partiendo de los propios saberes individuales de los alumnos, los cuales son redescubiertos en un proceso de experimentación y toma de decisiones individuales de caracter técnico y procedimental. También pueden ser una opción para profundizar los conocimientos "sobre el trabajo", es decir, profundizar aspectos ya conocidos sobre temas del interes paticular de niños y niñas.

Los Centros de interés, asi como los Rincones de juego (zonas juego-trabajo) (planear, hacer, revisar)[4] son recursos cuya función refuerza el aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y también actitudinales.

Los objetivos transversales que se proponen, para la aplicación de éstas herramientas en el área de educación artística, son los objetivos uno, tres y seis.

Las áreas estratégicas para la enseñanza artística, en las que se aplica este tipo de herramientas, es en los proyectos individuales de diseño, por ejemplo: el diseño de una máscara (ver tema métodos de creación artistica/artes plásticas); en música el diseño y elaboración de instrumentos musicales.

Además, las colecciones de objetos, las fonotecas, las áreas específicas de trabajo (área para trabajar técnicas húmedas, secas, reciclado, etc.) y las exposiciones temáticas, constituyen valiosos espacios de inspiración y documentación visuales –y donde aplica, auditivas– para el desarrollo de actividades didácticas individuales.

La presente propuesta metodológica parte del hecho de que los programas de estudio de las artes son diferentes en los países del área centroamericana. Esto implica, que para la aplicación de la propuesta, deberá hacerse consideraciones específicas a la realidad educativa de cada centro educativo y de cada país.

1. Propuesta de Objetivos para la Enseñanza Artística

Las autoras de esta propuesta consideran que los objetivos transversales que se incluyen a continuación pueden aplicarse a diferentes programas de estudio de las artes en la escuela y a diferentes disciplinas artísticas.

En el desarrollo de este libro –como en algunos de los temas del capítulo II y III– se han vinculado contenidos con estos objetivos, con el fin de orientar y motivar a los y a las docentes a utilizar esta herramienta valiosa, producto de la experiencia docente en el campo de las artes no sólo de sus autoras, sino –y especialmente– de colectivos docentes y centros de estudio e investigación en países como Estados Unidos y España.

Objetivos Transversales para la Enseñanza Artística[4]

- **Aplicar en los trabajos escolares el conocimiento sobre instrumentos y medios, técnicas y/o procesos**: este objetivo enfatiza las capacidades de los alumnos para utilizar los diferentes instrumentos y medios que cada área exige para la materialización de los trabajos. En el campo de las técnicas y procesos, el objetivo se traduce en que los y las estudiantes lleguen a identificar las fases necesarias para la interpretación y creación en las diferentes disciplinas y las apliquen en sus trabajos.

- **Capacitar a niños y niñas para reflexionar sobre temas, símbolos e ideas en los trabajos escolares**: este objetivo tiene como finalidad el desarrollo de capacidades para el análisis, reflexión y recreación de tópicos significativos en el marco referencial de niños y niñas, que se traduzcan en habilidades para proponer y recrear temas, símbolos e ideas en sus trabajos.

- **Contribuir al desarrollo de capacidades en los y las estudiantes para la valoración del propio trabajo y el de los/las demás**: este objetivo se encamina hacia el ejercicio de niños y niñas para valorar sus propios trabajos y los de sus compañeros, con base en los criterios técnicos y teóricos (uso adecuado de técnicas de expresión o en la ejecución de un instrumento musical, etc) aprendidos en la clase.

4 Rosales Pineda, Marta y Valle, Marta Eugenia. Objetivos Transversales para la enseñanza artística © 2002

- **Contribuir al desarrollo de conocimientos y capacidades en los educandos para relacionar obras artísticas con sus contextos históricos y culturales:** este objetivo está orientado hacia la apreciación artística, como forma de aproximarse a las artes. A partir de los conocimientos adquiridos se contribuye al desarrollo de capacidades para hacer valoraciones sobre obras artísticas profesionales, analizando la realidad histórico-cultural de los autores.

- **Contribuir al desarrollllo de habilidades en los educandos y las educandas para que interrelacionen los diferentes lenguajes artísticos en actividades multidisciplinarias:** este objetivo se aplica tanto a la realización de actividades artísticas multidisciplinarias en el aula, como en la apreciación y valoración de géneros artísticos multidisciplinarios (cine, video, performance, instalación).

- **Contribuir al desarrollo de habilidades en los educandos y las educandas para identificar y recrear su entorno inmediato en sus trabajos:** este objetivo tiene como finalidad facilitar que niños y niñas observen reflexivamente su entorno familiar y comunitario y lo recreen en sus trabajos.

2. Propuesta de Áreas Temáticas Estratégicas para la Enseñanza Artística

La Matriz A.T.E. –orientada por las directrices planteadas en los Objetivos transversales– puede convertirse en un valioso instrumento para organizar y planificar procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La definición de las áreas temáticas y sus contenidos básicos facilita procesos como la selección, organización y dosificación de contenidos para la clase de artes, con el fin de lograr un mayor balance y equilibrio en el diseño de clases y planes de trabajo por ciclos (trimestrales, anuales).

A su vez, la identificación de los tipos de contenido (procedimentales, actitudinales y conceptuales), refleja características de los diversos aprendizajes a realizar por los educandos dentro y/o fuera del aula y proporcionando a los docentes un marco general para una planeación estratégica del aprendizaje y para procesos de evaluación coherentes con los contenidos artísticos.

MATRIZ A.T.E.

Areas Temáticas Estratégicas*

	1	2	3	4	5	6
ARTES VISUALES Contenidos Artísticos Básicos	**Elementos visuales** Contenidos procedimentales: -punto -línea -plano -volumen -forma -textura -color -espacio y tiempo.	**Composición** Contenidos declarativos conceptuales: -ritmo -movimiento -equilibrio.	**Diseño** Contenidos procedimentales: -de objetos bidimensionales. -de objetos tridimensionales -diseño de instalaciones y eventos multidisciplinarios (Pj.diseño de escenografía).	**Apreciación** Contenidos declarativos conceptuales y actitudinales: -análisis de los estilos y géneros de la pintura y escultura.	**Creación** Contenidos procedimentales y actitudinales: -Dibujo expresivo. -Dibujo del natural. -Dibujo experimental. -Reciclaje.	**Elementos técnicos** Contenidos: procedimentales: -Técnicas secas. -Técnicas. húmedas, técnicas mixtas. -Modelado
MÚSICA	**Canto** Contenidos procedimentales y actitudinales: - respiración - vocalización - coro hablado - canto coral	**Ejecución instrumental** Contenidos procedimentales y actitudinales: -Flauta dulce, -Percusiones, -Banda rítmica, -Orquestas, -Elaboración de instrumentos musicales	**Creación musical** Contenidos procedimentales y actitudinales: -Métodos perceptivos; -Métodos improvisativos; -Creación de: -Fórmulas rítmicas, Melodías, Poliritmias y acompañamientos rítmicos	**Lenguaje musical** Contenidos conceptuales y procedimentales -Cualidades del sonido: -Ritmo. -Melodía. -Armonía. -Notación musical. -Escalas. -Tonalidad. -Instrumentos musicales. -Formas.	**Apreciación musical** Contenidos conceptuales y actitudinales: -Elementos de historia y culturas musicales. -Obras musicales. -Compositores. -Géneros. -Estilos. -Audiciones analíticas.	
ARTES ESCENICAS	**Elementos del lenguaje escénico** -Espacio (características) -Tiempo (uso) -Sonido (cualidades) -Gesto (kinesis) -Movimiento (proxemia y tiempo)	**Principios de composición** -Conocimiento, propuestas y uso escénico de un conflicto. -Propuestas y caracterización de personajes y bandos -Proposición de situaciones dramáticas, elaboración y juego de: -Tramas. -Imaginación en la propuesta de resoluciones a los conflictos. -Manejo del espacio y la relación público (sala)-actores (escenario) -Armado y conjunción de los elementos del lenguaje escénico	**Métodos de creación** -Imitación. -Improvisación guiada. -Experimenta-ción sensorial, emotiva y técnica con los elementos del lenguaje.	**Disciplinas escénicas** -Danza. -Ballet. -Teatro. -Títeres y máscaras. -Diseño de vestuario. -Diseño espacial o Escenografía. -Diseño de utilería. -Expresión corporal. –Dramaturgia. –Coreografía. –Dirección teatral. -Utilería. -Producción escénica. –Teoría escénica.	**Apreciación** -Valoración grupal sobre percepciones de lo sensible y lo emotivo. -Valoración de secuencias dramatizadas desde la perspectiva de la comunicación y desde la perspectiva de recursos escénicos (elementos del lenguaje), -Valoración de géneros, épocas, estudios comparativos de épocas.	

*de la Ossa-Rosales-Valle.
Areas temáticas estratégicas para la educación artística.

Conclusión

Este libro se basa en un enfoque no tradicional de la educación artística para trascender los enfoques que centran su atención solamente en el objeto artístico, en el resultado de los procesos educativos y no en el proceso mismo de aprendizaje.

El interés docente en el resultado (un dibujo, una canción, una pieza dramática, etc.) limita los alcances creativos en la clase y los potenciales expresivos humanos.

Al vincular el quehacer artístico, en todas sus facetas, al proceso de aprendizaje los y las estudiantes pueden visualizarse como agentes activos en la construcción de sus aprendizajes. Se motivan, con mayor facilidad hacia la reflexión y análisis de su "yo" interior y de su entorno. Se reconocen como seres participantes en la comprensión y transformación de sus realidades.

Las autoras diseñaron la segunda parte –donde se describen variadas prácticas y técnicas artísticas específicas de cada disciplina– cuyos contenidos deberán relacionarse por los maestros con los Objetivos y Áreas Temáticas Estratégicas de la tercera parte, "Perfíl Metodológico para la Enseñanza Artística". La riqueza y creatividad de las relaciones que el profesor establezca entre ambas partes del libro, facilitará la construcción de un enfoque donde objeto artístico y proceso formen parte de la experiencia de aprendizaje de manera integrada.

El docente es pieza clave en el diseño de experiencias de aprendizaje y esperamos que este libro les permita la integración de técnicas, teorías y metodologías de manera creativa. Así, la adquisición de conocimientos de diferentes tipos puede enriquecerse con el aporte docente.

La vivencia de hechos artísticos permite el desarrollo de análisis personales que posteriormente contribuirán y enriquecerán los procesos de construcción de aprendizajes. Por esto, se sugiere la asistencia de los y las docentes y del estudiantado a conciertos, obras de teatro, exposiciones, fiestas populares, recitales y a otros eventos artístico-culturales que brindan tanto información, como experiencia vivencial.

En la medida que el docente analice, matice y reconstruya los conocimientos que aquí se presentaron podrá enriquecer más su contexto educativo y su trabajo docente, ampliando las opciones para la educación dentro y fuera de la escuela.

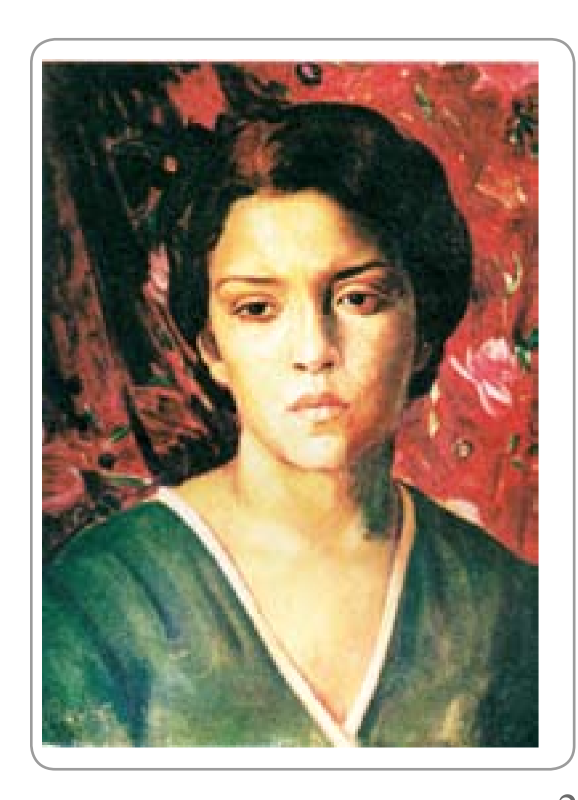
Todo lo anterior puede enriquecerse con otras lecturas y con la discusión entre colegas docentes y con artistas, de manera que se amplien los vínculos con otros ámbitos del quehacer humano y se contextualicen las asignaturas de artes en la realidad social y educativa.

Las artes acercan al ser humano al proceso de creación, entendido como un acto de realización personal, de trabajo, de proyección personal. Hacer arte es hacer cultura. Paulo Freire decía en su libro " La educación como práctica de la libertad": "...cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico, o de un pensador.... cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un cancionero popular...cultura es toda creación humana". [1]

1 Freire, 1978: pág. 106.

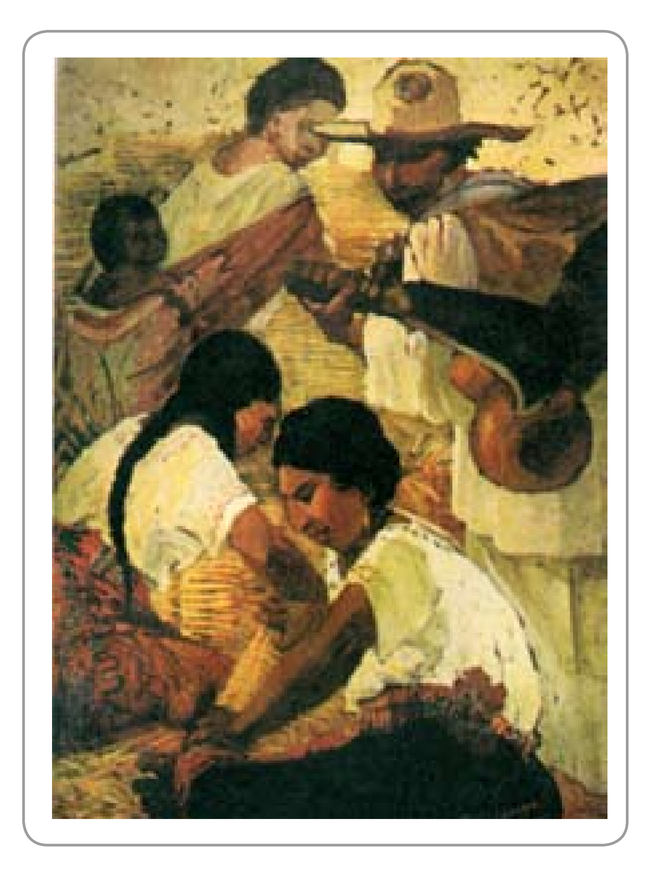
Anexos

1. Laminario



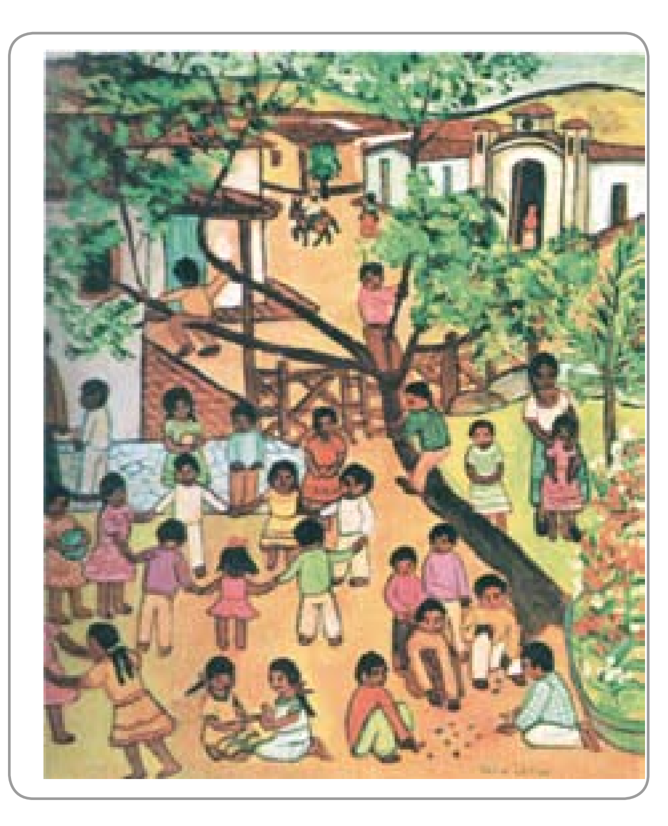
1
“Retrato de Mujer’
51X40 cms
Óleo sobre tela
Colección Forma
Fundación Julia Díaz
S.S, El Salvador.

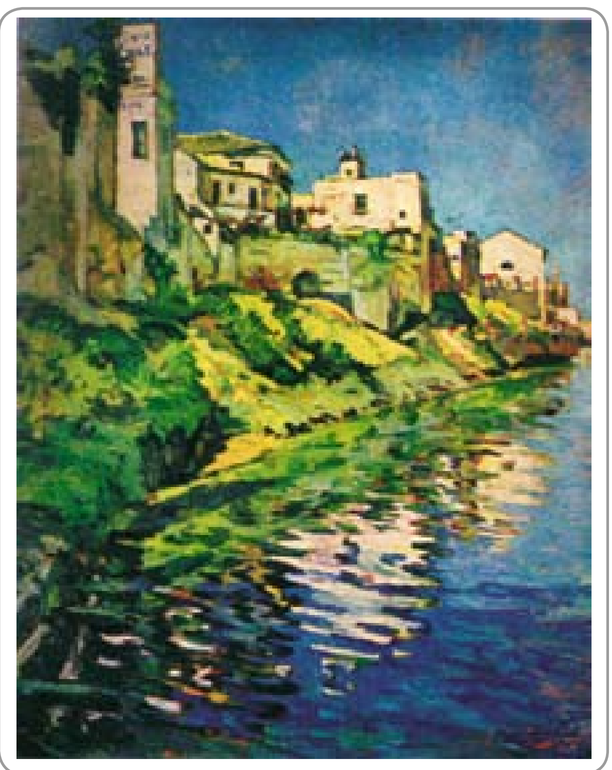
2
“Campesinos”
Pedro Angel Espinoza
(1899_1939)
79X59 cms.
Óleo sobre tela
Colección Forma
Fundación Julia Díaz
S.S, El Salvador.
Estilo academicista
Tema costumbrista.



3

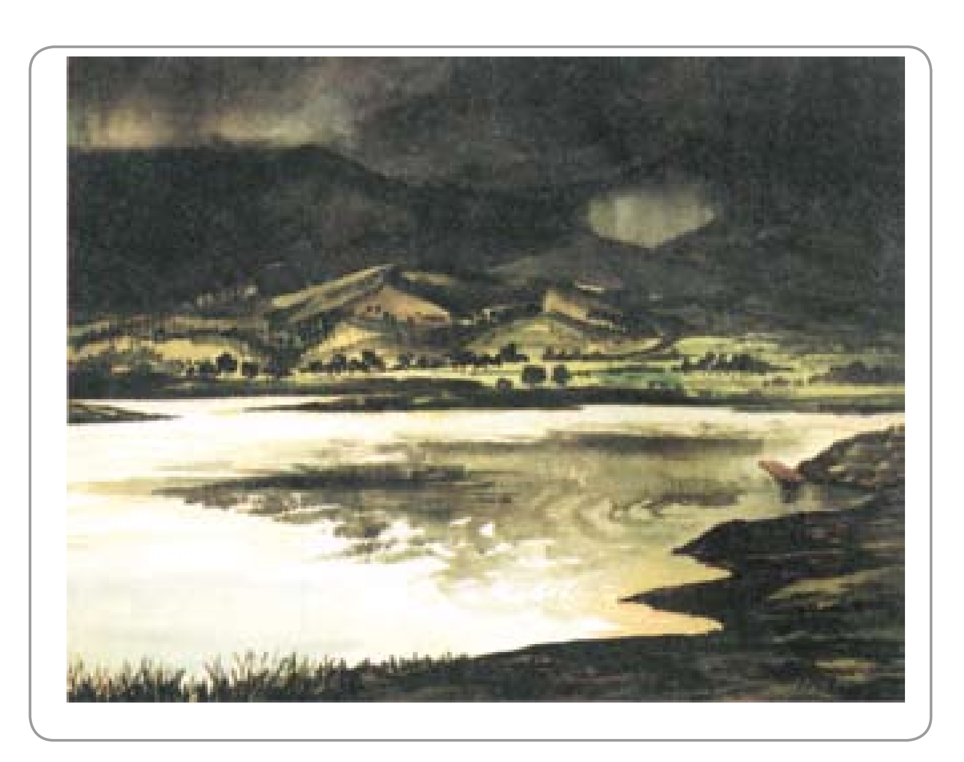
“Recreo de escuela” (1969)
Zelie Larde
(1901_1974)
32X36 cms.
Óleo
Pintura naive.
Colección Forma
Fundación Julia Díaz
S.S, El Salvador.



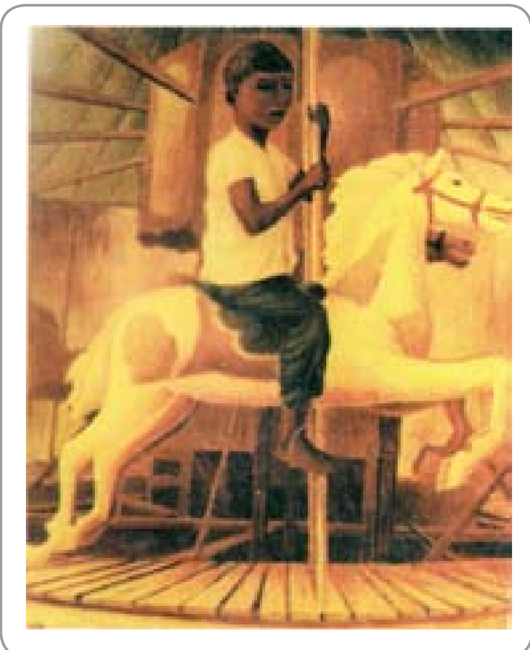


4

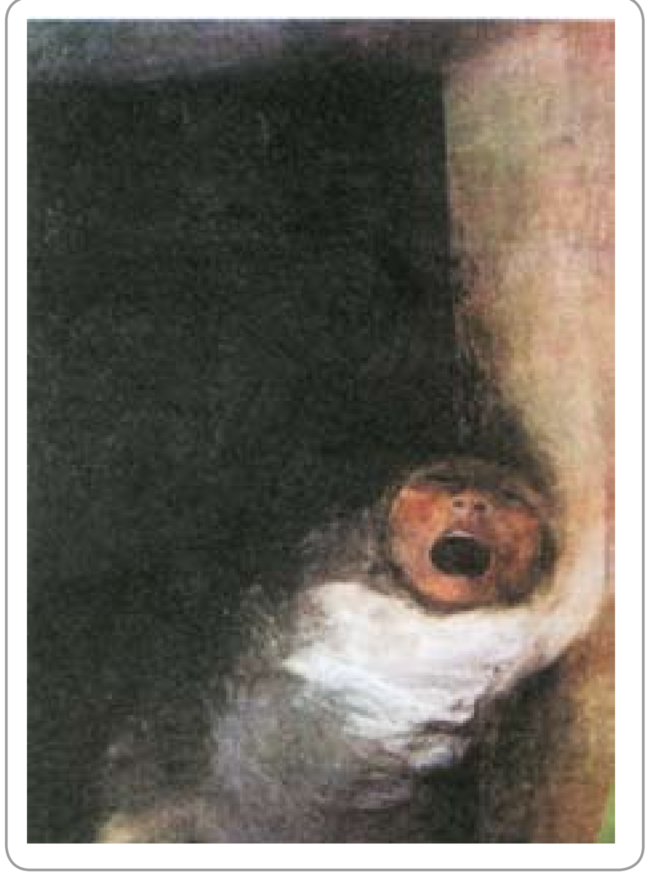
“Mañana de Guadalquivir” (1947)
Pierre de Matheu (1900_1965)
80X64 cms.
Óleo sobre tela.
Estilo Impresionista.
Colección Forma
Fundación Julia Díaz
S.S, El Salvador.



5 **"El lago" (1969)**
Mario Araujo Rajo
(1917-1970)
72 X52 cms.
Acuarela sobre panel.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz
S.S, El Salvador.



6
"Los Caballitos de Feria"(1980)
76X62 cms.
Piroxilina sobre silvatex.
Donación de Cigarrería Morazán.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz
S.S, El Salvador.



7

“El grito”
-Julia Díaz.
54X72 cms.
Acrílico.
Obra Expresionista figurativa

8

“Carrousel” (1983)
Julia Díaz
101X76 cms
Acrílico
Colección Forma
Fundación Julia Díaz
S.S, El Salvador.
Pintura Expresionista figurativa.





9

“Hermanitos”
Julia Díaz.
101X74 cms.
Óleo sobre tela.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.
Pintura Expresionista figurativa.

10

“Pescadores de Meanguera”
Raúl Elas Reyes (1918_ 1997)
95X93 cms.
Óleo sobre tela.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.
Estilo academicista.
tema costumbrista.





11

“Botellas” (1978)
Mauricio Aguilar (1919_1979)
102X72 cms.
Técnica mixta.
Donación de Doña Marina Aguilar.
Pintura Abstracta.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.
Pintura Abstracta.

12

“Lluvia” (1943)
Noe Canjura (1924_1970)
43X46 cms.
Óleo.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.
Tema costumbrista.



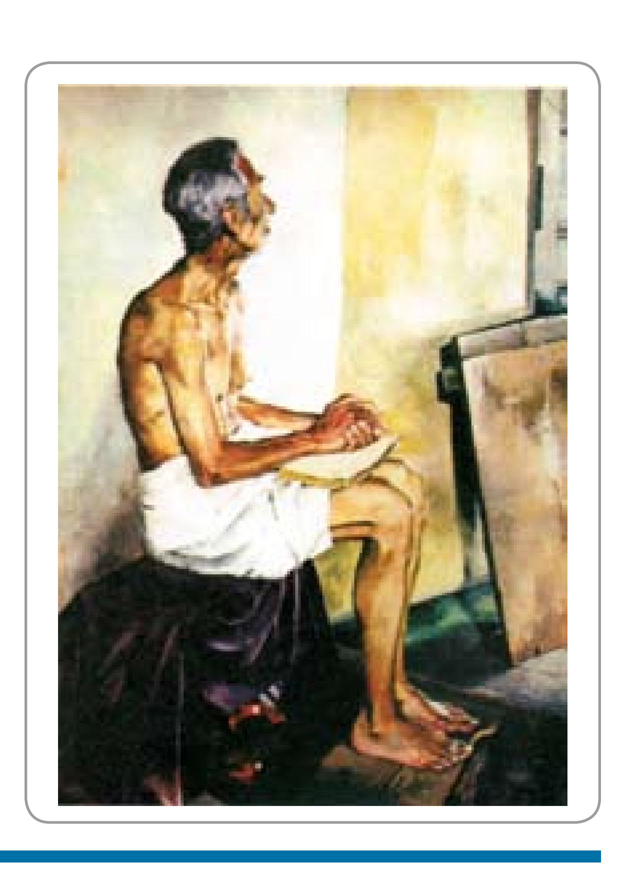


13

“Retrato de un hombre desconocido” 1973
San Avilés (1932)
79X63 cms
Témpera sobre tela.
Estilo surrealista.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.

14

Estudio de Academia
Bernardo Crespin (1949)
103X77cms.
Óleo.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.
Expresionismo figurativo.





15
“Homenaje al Teatro”
Benjamín Cañas (1933_ 1987)
122X81 cms.
Óleo sobre panel.
Expresionismo figurativo.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.



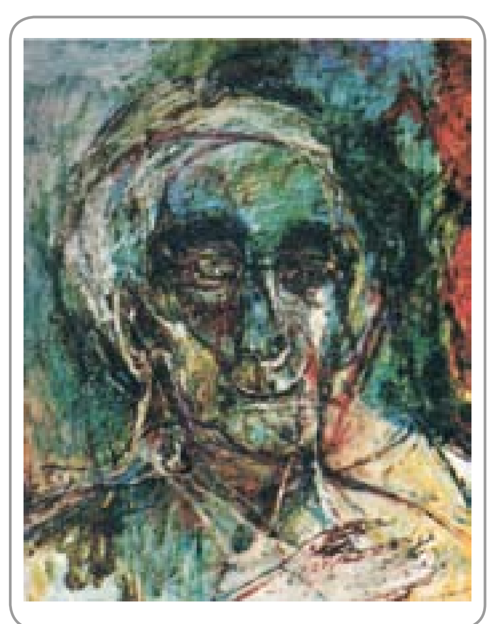
16
“El Salto”
Marta Eugenia Valle (1962)
90X30 cms.
Acrílico sobre impresión digital..
Pintura Abstracta Expresionista Abstracta.
Colección privada.



17
"Papeles"
Roberto Galicia (1945)
120X120 cms.
Óleo sobre tela.
Donación del artista.
Pintura Abstracta.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.



18
"Mango y Mandarina"
Carlos Cañas (1924)
116X89 cms.
Óleo sobre tela.
Colección Forma.
Fundación Julia Díaz.
S.S, El Salvador.



19
"Retrato de Valero Lecha" (1970) .
Rosa Mena Valenzuela (1924).
52X65 cms.
Técnica mixta (donación de la artista).
Pintura Expresionista figurativa.

20

“Encuentro de dos mundos”.
Marta Eugenia Valle.
Instalación.



21

“De la Serie Descartés”
Marta Eugenia Valle.
Técnica:Mixta.



22

“Móvil”
Gustavo Trigueros.
Colección Museo Tin Marín.

2. Bibliografía

Artes Escénicas (de la Ossa)

-Aristóteles. **Poética.** Versión directa y notas de Juan David García Bacca. Ediciones de la Biblioteca, Universidad Central de Venezuela, 2a ed. Caracas, 1970.

-Aristóteles. **Poetics.** Introducción de Francis Fergusson, traducción de S. H. Butcher. Drama-Book de Hill and Wang, Macmillan & Company, 20a. imp. Nueva York, 1984.

-Beardsley, Monroe C. y John Hospers. **Estética, historia y fundamento.** Ediciones Cátedra, 5ta. ed. Madrid, 1982.

-Bentley, Eric. **The Theory of the Modern Stage, an introduction to Modern Theatre and Drama.** Penguine Books. Nueva York, 1986

-Carlson, Marvin. **Theories of the theatre, A historical survey from the Greeks to the present.** Cornell University Press. London,1984.

-Catalá Roca, F. y August Panyella. **Arte popular de América.** Editorial Blume. Barcelona, 1986.

-Coll, César et al. **Constructivismo en el Aula.** Biblioteca de Aula de Editorial Graó, 3ª. ed. Barcelona, 1995

-Dantzer, R. **Las emociones.** Ediciones Paidós. Barcelona, 1989.

-Deux, Kay y Lawrence S. Wrightsman. **Social Psychology.** Brooks Cole Publishing Company, 3a. ed. Monterey, California,1984.

-Engels, Federico y Marx, Karl. **Cuestiones de arte y literatura.** Ediciones Península, 2a. ed. Barcelona, 1975.

-Ferrater Mora, José. **Diccionario de Filosofía Abreviado.** Editorial sudamericana/ EDHASA, 7a. ed. Barcelona, 1981.

-Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Siglo Veintiuno Editores, 23 ed.México, 1978.

-Gamboa, Rafael. **Historia sencilla de la filosofía.** Libros de Bolsillo, Ediciones RIALP. 7ª. ed. Madrid, 1973.

-Hartnoll, Phyllis, editor. **The Concise Oxford Companion to the Theatre.** Oxford University Press. Oxford, 1986.

-Hauser, Arnold. **Historia Social de la Literatura y del Arte.** Volúmenes 1, 2 y 3. Punto Omega de Ediciones Guadarrama,16a. ed. Barcelona, 1980.

-Hernández Esteve, Vicente José Romera Castillo, Jenaro Talens y Antonio Tordera. **Elementos para una semiótica del texto artístico.** Ediciones Cátedra, 3a. ed. Madrid, 1983.

-Loiszos, Caroline. *"Play behaviour in higher primates: A review"*, en Primate Ethology de Desmond Morris, Anchor Books. Nueva York, 1969.

-López Quintás, Alfonso. **Estética de la Creatividad.** Ediciones Cátedra. Madrid, 1977.

-Sánchez Vásquez, Adolfo. **Antología de textos de estética y teoría del arte.** Dirección general de Publicaciones, Universidad Autónoma de México, 1a. ed, 2a. reimp. México, 1982.

-Nietzche, Frierich. **The Birth of Tragedy and The Genealogy of Morals.** Libros Doubleday Anchor. Nueva York, 1956.

-Pavis, Patrice. **Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semilogía.** Paidós Comunicación. Barcelona, 1980.

-Pierce Baker, George. **Dramatic Technique**. Da Capo Paperback, Compañía Houghton Mifflin. Nueva York, 1983.

-Pijoan. **Historia del Arte.** Editorial Salvat. Barcelona, 1967.

-Prieto, Emilia. **Romanzas tico meseteñas.** Departamento de Publicaciones, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1978.

-Robertson, Alec. y Denis Stevens. **Historia General de la Música**. Volúmenes I, II y III. Colección Fundamentos 5, Libro de Bolsillo de Ediciones Istmo, Editorial Alpuerto, 6ta. ed. Madrid, 1983.

-Schechner, Richard. **The End of Humanism: Writings on Performance.** Performing Arts Journal. New York, 1982.

-Shakespeare, William. **The Complete Works of William Shakespeare.** Avenel Books. Nueva York, 1975.

-Stanislavsky, Constantin. **El trabajo del actor sobre su papel,** en Obras completas. Traducción de Salomón Merener et al. Editorial Quetzal. Buenos Aires, 1977.

-Stanislavsky, Constantin. **My life in Art,.** Traducción de J.J. Rubbins. Theatre Arts Books. Nueva York, 1952.

-Turner, Victor. **From ritual to theatre, the human seriousness of play.** Performing Arts Journal Publications, Nueva York, 1982.

-Turner, Victor. **The Anthropology of Performance.** Performing Arts Journal Publications. Nueva York, 1986.

-Wagner, Roy. **The Invention of Culture.** The University of Chicago Press, 1981.

-Weinberg, Gregorio. **Modelos educativos en la historia de América Latina:Teoría e historia de la Educación.** Editorial Kapeluz, 1984.

Artes Plásticas

- Hardgraves, D.J.**Infancia y Educación.** EditorialMorata, S. A. Madrid 1991.

- Lancaster, J.**Las Artes en la Educación Primaria.** Editorial Morata, S.A. Madrid 1991.

- Rosental M.M. y Iudin P.F.**Diccionario Filosófico.**

- Arheim, Rudolf.**Art and Visual Perception.** University of California Press, Berkeley 1974.

- J. Vallés Villanueva, R. Juanola Terradellas, J. Salaplana.**FORMAS 3: Educación Plástica y Visual,** Ediciones VINCENS VIVES, S.A., Barcelona,1997.

- Du bois, Fils.**Los Colores y su Magia.** Grupo Editorial Tomo, S.A. de C. V. México, 1998.

- Beresniak, Daniel.**Colores que Sanan.** TIKAL Ediciones. México, D.F, 1997.

- Wassily, Kandinsky **La Gramática de la Creación**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Barcelona 1987.

- Crespi, Irene; Ferrario, Jorge.**Lexico Técnico de las Artes Plásticas.** Editorial Universitaria de Bueneos Aires. Argentina 1977.

- Sanz, Juan Carlos.**El Libro de la Imagen.** Alianza Editorial. Madrid, 1996.

- Piper, David.**Diccionary of Painting and Sculpture.** Mitchell Beazley Publishers, 1996.

- Irby Davis, Virginia.**Craft: A Basic Survey.** Wm. C. Brown Publishers. Dubuque, Iowa 1989.

- Rathus, Fichner, Lois.**Understanding Art.** Prentice Hall. New Jersey, 1986.

- Oceano Grupo Editorial S.A. **El Mundo del Arte** Dirección Gisnet,Carlos.Barcelona,España, 2000.

- Bozzola, A. **Guía de la Educación Artística No.2** Editorial Everest S.A. León-Coruña, España, 1983.

Música

-Afasizhev, Marat Nurbiebich. **El arte como objeto de investigación integral,** Trad. Capote, Raul Fidel. Editorial de Ciencias Sociales, la Habana, 1986.ï -

-de Baratta, María. **Cuscatlan Típico** segunda parte,

OEA - El Salvador, 1995.

-Yebdokimava, Yulia. **Istoria Polifoñy** tom 1, Izdatielstba “Muzyka”, Moscu, 1983

-El Mundo de la Música, Océano Grupo Editorial, Barcelona, España, 1999

-Enciclopedia Larousse de la Música, tomo 7 , Editorial Argos-Vergara, Barcelona,

España, 1991

-El Mundo del Arte, Océano Grupo Editorial, Barcelona, España, 2000

-Károly, Otto. *Introducción a la Música* en Enciclopedia Salvat de los Grandes Compositores, Ediciones Salvat, Pamplona, España, 1981.

-Boletín Interamericano de música, No. 57 Unión Panamericana, OEA, 1967.

-Negret, Juan Carlos, **Cuadernillos técnicos,,** FEPADE, El Salvador, 1998.

-Hargreaves, David J., **Infancia y Educación Artística,** Ediciones Morata, Madrid, 1991.

-Lancaster, John, **Las artes en la educación primaria,** Ediciones Morata,Madrid 1991.

-Quarante, Danielle, **Enciclopedia del Diseño**, Editorial CEAC, Barcelona, 1992.

-Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista,** , Mcgraw-Hill, México, 1999.

-Buzan, Tony, **El libro de los mapas mentales,,** Ediciones Urano S.A., Barcelona, 1996.

-García Canclini. Nestor, **Culturas Híbridas,** Editorial Grijalbo, México D.F., 1990

-Ensayos de Música Latinoamericana, selección del boletín de música de la Casa de las Américas, Ediciones Casa de las Américas, República de Cuba, 1982.

-Machlis, Joseph. **Introducción a la Música Contemporánea,** Ediciones Marymar, Buenos Aires, 1975

-Calabrese, Omar, **El Lenguaje del Arte,** Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, España, 1995.

-Isabel Aretz. **América latina en su música,** Siglo Veintiuno Editores, México, D.F.,1987.

-Zhitomirsky, D.B. **Muzika Dbatsatava Bieka,** Musyka, Moscú, 1984.

-Lehnhoff, Dieter, **Espada y Pentagrama, la música polifónica en la Guatemala del siglo XVI,** Centro de reproducciones Universidad rafael Landivar, Guatemala, 1986.

-Searle, Humphrey. **El Contrapunto del siglo XX,** Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1978.

-Jaraba, Miguel Angel. **Teoría y Práctica del Canto Coral,** Editorial Istmo, España, 1989.

-Gonzalez, Roberto, **Fundamentos Tecnológicos de los medios,** el Sonido, primera parte, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1990.

-Konnof, B. **Niderlandskye Kompository XV-XVI bekov,** Leningrad-Muzyka, 1984.

-Secundaria 2000, Música, Grupo Santillana de Ediciones, Madrid, España, 1998.

-Salazar, Adolfo, **La Música como proceso histórico de su invención,** Editorial Arte y Literatura, Habana, 1987.

-Zamora, Supervilla, C, Asunción Pastor, M. et al; **Colección Educación Artística,** EDEBE, Barcelona, 1993.

-Rosales Pineda, Marta. **Manual Básico de Formación Musical en la Educación Artística,**

editorial Clásicos Roxsil, El Salvador, C.A. 1999.

-Rosales Pineda, Marta, Serie de libros de texto de educación musical para primaria, (en proceso de edición) Montañas de Fuego Editores, San Salvador, 2000.

-www.getti.edu/artsednet

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de julio del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA, S.A.
Tel: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

Nº 20.010

Marta Rosales Pineda. Es de nacionalidad salvadoreña. Cursó licenciatura y profesorado en Musicología y Master of Fine Arts en el Conservatorio Estatal de Odessa, Ucrania y Composición Musical en los conservatorios de Bakú y Odessa. Ha sido docente en el Instituto Superior de Artes; Jefe de Cátedra de Teóricos en la Escuela Profesional de Música J. White y Docente en el Instituto Pedagógico José Martí de Cuba. En El Salvador, entre otros cargos, ha sido maestra de Coro en la Universidad Tecnológica; Docente de Educación Musical en la Universidad A. Bello; Maestra de la Escuela de Música del Centro Nacional de Artes en El Salvador, así como capacitadora y otros cargos en el Ministerio de Educación de El Salvador. Tiene varias obras en su haber, mencionamos: **Ballet La Virgen era una Indita** y publicó también un **Manual Básico de Formación Musical en la Educación Artística**, en Clásicos Roxil, S.A. y tiene en proceso de publicación una **Serie de Libros de Textos de Educación Musical para Educación Básica**, entre otros.

Tatiana de la Ossa Osegueda. Es de origen costarricense y residenciada en El Salvador.
Estudió teatro en la Universidad de Costa Rica y en la Universidad Nacional de Heredia, también en Costa Rica. Realizó también estudios extracurriculares en cine, danza, diseño, psicología y antropología. Obtuvo una beca Fulbrigt del United States Information Agency, con la cual realizó estudios del nivel de maestría en el Departamento de Performance Studies en la Universidad de Nueva York.
Ha sido docente de actuación en la Universidad. También ha realizado docencia en el Centro de Producción Cinematográfica del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes y en el Instituto Tecnológico de Cartago en Costa Rica, entre otros cargos. En El Salvador ha sido principalmente Consultora para el Consejo Nacional para la Cultura y el Arte, Directora del Centro Nacional de Artes y Coordinadora de Formación para CONCULTURA. Actualmente es Coordinadora del Proyecto del Teatro del Programa de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia del Consejo Nacional de Seguridad Pública.
Ha producido varias publicaciones, entre ellas: **"Expresarte"**, seis libros de texto para la educación teatral en primaria, guiones para teatro y realizaciones audiovisuales.

Marta Eugenia Valle Contreras. Es originaria de El Salvador.
Cursó un Diplomado y una Licenciatura en Diseño Gráfico en la Universidad de José Matías Delgado de El Salvador, así mismo, Estudios de Maestría en Artes en la Universidad del Estado de Carolina del Sur en Columbia, USA y Maestría en Diseño del Producto en la Escuela de Diseño de la Universidad del Estado de Carolina del Norte en Raleigh, USA.
Se ha desempeñado como diseñadora y pintora. Es docente de la Licenciatura en Diseño del Producto Artesanal de la Escuela de Artes Aplicadas Carlos Alberto Imery de la Universidad Dr. José Matías Delgado, de El Salvador desde 1991 y periodista para el Portal de Arte y Cultura de Infocentros, El Salvador, desde el 2000 hasta la fecha. También ha sido maestra de expresión artística en Educación Básica y ha realizado exposiciones individuales y colectivas de su obra plástica en varios países.
Ha realizado, igualmente varios trabajos escritos y publicaciones entre los cuales mencionamos; **Serie de libros para la Educación Artística**, área de Artes Plásticas en Montaña de Fuego, Editores; **Guía de Actividades** para el uso de Libretón, también en Montaña de Fuego, Editores.

"En una verdadera concepción y práctica de la educación integral no puede estar ausente el tema de la concepción, expresión y práctica artística. Esta intención fue la que acompañó a las autoras al elaborar la presente obra la cual "propone un enfoque global de la educación artística como asignatura multidisciplinaria que incluye las artes escénicas, las artes plásticas y las artes musicales. A partir de la vinculación interdisciplinaria (entre las disciplinas artísticas y de éstas con las demás materias del Plan de Estudios) maestros y alumnos tienen más y mejores herramientas para romper las barreras de los conocimientos estancos y así construir aprendizajes vinculantes y globalizadores".

Así es como en tres partes y cinco capítulos las autoras presentan su obra, que además de desarrollar unos instructivos, agradables y bien fundamentados contenidos, plantean varias y pertinentes sugerencias técnico-pedagógicas y de evaluación, para que los y las docentes en formación inicial puedan, en su real práctica docente, adelantar sus lecciones con más facilidad y seguramente mejores resultados de aprendizaje, por parte de los alumnos y alumnas que les sean confiados.